

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Е.В.Прямикова, Н.В.Ершова

**Теория и практика
изучения обществознания в школе**

Учебно-методическое пособие

Екатеринбург
2014

УДК 372.83
ББК 74.26
П 85

Ответственный редактор:

Л.Я. Рубина, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социологии и политологии УрГПУ;

Рецензенты:

Л.А. Беляева, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии УрГПУ

В.А. Герт, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики УрГПУ.

П 85 Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Теория и практика изучения обществознания в школе: Учебно-методическое пособие / Прямикова Е.В., Ершова Н.В. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. – 278 С.

ISBN 978-5-7186-0620-1

В учебно-методическом пособии представляем анализ основных теоретических и практических аспектов изучения обществознания в современной школе. Оно может быть полезным в работе специалистов, преподающих обществознание в средней школе, училище и колледже. Данное пособие может использоваться студентами в процессе подготовки к педагогической деятельности в области обществознания и других социально-гуманитарных дисциплин. Прямикова Е.В., доктор социологических наук, в течение многих лет занимается подготовкой студентов к преподаванию обществознания в школе. Ершова Н.В., магистр педагогического образования, является учителем высшей категории, преподает обществознание и географию в МАОУ СОШ № 166 г. Екатеринбурга.

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве учебного издания.

(21.11.2014 №322)

УДК 372.83
ББК 74.26

ISBN 978-5-7186-0620-1

©Уральский государственный
педагогический университет, 2014
© Прямикова Е.В., Ершова Н.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ.....	6
1.1 Проблемы современного обществознания.....	6
1.2 Педагогический подход: зачем он нужен учителю?	22
1.3 Результаты обучения: ориентация на развитие личности.....	34
1.4 Компетентностный (системно-деятельный подход) при изучении обществознания.....	67
ГЛАВА 2 МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	90
2.1 Классификация методов обучения.....	95
2.2 Лекция как развитие способностей к интеграции.....	111
2.3 Сотрудничество или групповая работа (получаем опыт интерпретации).....	125
2.4 Дискуссия как развитие способности ставить и задавать вопросы.....	141
2.5 Игра как моделирование.....	156
2.6 Работа с текстом как основа изучения обществознания.....	165
ГЛАВА 3 ПЛАНИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	192
3.1 Рабочая учебная программа. Моделирование (конструирование) урока.....	192
3.2 Контроль и оценивание работы обучающихся. Самоконтроль и рефлексия.....	226
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	258
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	259
ПРИЛОЖЕНИЕ ИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОПИЛКИ ЕРШОВОЙ Н.В.....	269

Введение

В современной школе преподавание социальных дисциплин может быть представлено целым рядом предметов: «Обществознание», «Граждановедение», «Экономика и право», «Политика и право» и т.д. В связи с применением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) все чаще и чаще употребляется универсальное название «Обществознание». Обществознание как школьный предмет порой вызывает довольно серьезные споры. Например, зачем этот предмет нужен, есть же история, литература? Во многих странах такого предмета даже нет, поскольку его предшественник, советское обществоведение, выполнял роль идеологической «настройки» сознания выпускника советской школы. Тем не менее, существуют и сторонники обществознания как школьного предмета, те, кто понимают проблематику современного общества, его сложность, многообразие.

В стандарте, принятом для основной школы в 2010 г., в качестве базового подхода заявлен системно-деятельностный. Для многих педагогов, школьников и родителей остаются актуальными следующие вопросы. Что же изменилось? Чем был плох старый подход, когда результатом обучения были, прежде всего, знания школьника? При этом советское образование считалось одним из лучших. Более того, компетентностный подход, на первый взгляд, мало применим к школьному образованию. Профессиональное образование формирует способности обучающегося к выполнению той или иной профессиональной деятельности. А какая компетентность может быть у школьника, особенно в средних классах? Ответы на эти вопросы содержатся в тексте нашего пособия. Более того, первая глава, в которой мы рассуждаем о современном подходе, написана вовсе не для соблюдения традиции – сначала теория, затем практика. Нашей задачей было показать, что новая парадигма образования, новые цели, одна из которых особенно известна как лозунг «Учись учиться», не являются просто красивыми словами, они адекватны состоянию современного общества, и напрямую связаны с применяемыми методами и технологиями, лежащими в основе образовательного процесса.

Обществознание, как, впрочем, и любой другой школьный предмет, решает множество задач. Это и освоение целой системы знаний об обществе, и развитие определенных качеств личности, в том числе социально-критического мышления и т.д. Одним из вариантов решения проблем изучения общественных наук в средней школе могло бы быть создание «пантеона» целей, выделение наиболее значимых, например, развития мышления. Необходимо уточнить связь самых важных категорий: социальная компетентность, социально-критическое мышление, жизненный опыт, – что мы и делаем в первой главе данного пособия.

Данное пособие создано для помощи студентам, изучающим курсы «Методика обучения и воспитания в социально-политологическом образо-

вании», «Методика преподавания социологии», «Инновационные технологии в обществознании», и для учителей, работающих в средней школе. Данный текст включает в себя материал учебного пособия Прямиковой Е.В. «Теория и модели преподавания в школе», написанного в 2006 г.

Несмотря на то, что современный педагог уже владеет огромным методическим арсеналом, мы надеемся, что наше пособие поможет ему в решении каких-либо текущих проблем и вопросов. Наш авторский коллектив благодарит Наталью Вадимовну Веселкову, кандидата социологических наук, участвовавшую в написании программы-концепции «Обществознание. Я и общество», соответствующего УМК для 6-7 класса. Ряд идей, сформулированных в этих методических пособиях, развивается и в данном пособии. Особенности современного общества, влияющие на процесс взросления, также были ранее описаны в книге «Социальная компетентность взросления».

Санкт-Петербургский институт права имени Принца П. Г. Ольденбургского с 1996 года реализовал международный образовательный проект *“Живое Право”*. Был создан учебно-методический комплекс по методике преподавания юридических дисциплин. Книга для преподавателя *“Живое Право”* была выпущена в окончательном варианте в 2001 году в Санкт-Петербурге. Материалы данного проекта в свое время вдохновили Наталью Владимировну Ершову на развитие собственной педагогической деятельности, что нашло отражение и в данном пособии.

Тематика пособия не случайна. На факультете социологии УрГПУ организована подготовка учителей обществознания по магистерской программе «Обществоведческое образование» (направление «Педагогическое образование»), проводятся курсы повышения квалификации. На факультете также реализуются программы бакалавриата по направлениям «Социология» (профиль «Социология управления»); «Педагогическое образование» (профиль «Обществознание и политология», обучение в течение 5 лет); «Организация работы с молодежью» (профиль «Управление молодежными проектами»).

Глава 1. Изучение обществознания в современной школе: теоретико-методологические основания

Типичные ошибки и проблемы учителей-практиков:

Перепутать в выступлениях на педагогических чтениях, совещаниях, педсоветах все понятия – технологии, способы, методы, системы....

ПОЭТОМУ:

не используется истинное значение указанных понятий при обобщении своего богатого опыта.

ПОЭТОМУ:

не происходит проникновения в теорию тех богатых практических наработок, которые растут на местах, у каждого думающего учителя; негде взять ответ на возникающие вопросы молодым учителям; каждый учитель вновь и вновь изобретает велосипед, отмечая с обидой, что не он первым это сделал...

ПОЭТОМУ ЦЕЛЬ: показать проблемы взаимодействия теории и практики, обозначить методы, наиболее актуальные для современного процесса обучения, показать динамику традиционных методов.

1.1 *Проблемы современного обществознания*

Как обучать современных школьников, которые просто «купаются» в информационных потоках? Социальные сети, информационные сайты создают иллюзию еще одного призрачного могущества человека – можно просто зайти и посмотреть нужную информацию, причем всегда, в любое время, и почти в любом месте... Даже, когда пишешь контрольную работу или сдаешь экзамен. Не нужно разбираться в большом количестве материала, потому что кто-то это уже сделал. Интернет переполнен контрольными работами, рефератами и просто шпаргалками. Какую хотите? Побольше или поменьше... Такова реальность информационного общества, которое в равной степени может способствовать как развитию индивида, так и его деградации.¹ Каким образом в таком случае происходит понимание, то самое постижение сути происходящего, о котором писал еще Ян Амос Коменский как об основной цели образования.²

Ваше мнение

Что означает понимание в рамках школьного обучения? При каких условиях, мы можем сказать, что ученик понял, что происходит / происходило / будет происходить, если речь идет о социальных процессах?

Проблемы обучения, возникающие в силу изменения информационной реальности, присущие миру в целом, для наших российских школьников дополняются особенностями изменения советской реальности на пост-

¹См., например, Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 241-254.

²Коменский Я. А. Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1 - М.: Педагогика. 1982.

советскую. В концепции обществоведческого образования, опубликованной в 1999 году Концепция 1999,³ подчеркивается возрастающее значение социально-гуманитарного образования в современных условиях в связи с тенденциями развития человечества и особенностями переходного состояния российского общества. Аномия⁴ в российском обществе – одна из наиболее активно обсуждаемых тем в общественных науках, особенно в 90-ые: подростки в данном случае рассматриваются как наиболее «страдающий» возраст. Тревожность и неуверенность в будущем, низкий уровень ответственности за свои действия, немотивированная жестокость, социальный инфантилизм, потребительские настроения как характеристики современных подростков отмечаются в самых разных публикациях. В 90-ые годы была зафиксирована опасность образования некоей ценностно-нормативной ниши, поскольку родители этих подростков воспитывались в советском обществе, их ценности и нормы с еще большим трудом, чем обычно в условиях конфликта поколений, передаются в условиях семейной социализации. Но даже в случае успешности этой «передачи» непонятно, поможет ли такая ценностно-нормативная система реализовать себя в современном обществе? Несмотря на то, что родители современных подростков выросли уже в постсоветском обществе, ситуация мало изменилась к лучшему. Все выше обозначенные проблемы подросткового возраста сохраняются, и значимость социальных предметов для современной жизни вряд ли нужно доказывать.

Еще в 90-ые годы были сформулированы основные принципы изучения обществознания в постсоветское время. Наиболее важным, на наш взгляд, является следующий. «Обществоведческое образование – необходимое условие оптимальной социализации личности, содействующее вхождению в мир человеческой культуры и общественных ценностей и в то же время открытию и утверждению ею уникального и неповторимого собственного «я».⁵ В дважды переизданной с 1997 г. в Америке книге Энди Ферлонга и Фреда Картмеля предлагается метафора Кена Робертса (1995): раньше взрослеющий молодой человек как бы садился в поезд, сегодня же он подобен водителю автомобиля.⁶ Таким образом, раньше проблема выбора жизненного пути стояла только на этапе посадки в поезд – и маршрут, и пункт назначения заранее известны и не требуют постоянного внимания. Когда ты едешь в одиночку, например в автомобиле, ситуация совсем иная – проблема выбора перманентна в течение всей поездки. Так, в советском обществе, выбирая для своей дальнейшей деятельности обучение в ВУЗе

³ Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе, 1999, №5.

⁴ Понятие, введенное Эмилем Дюркгеймом в работе «Самоубийство».

⁵ Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе, 1999, №5. С.26.

⁶ Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity - Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.

или подготовку к рабочей профессии, молодой человек уже знал, где и как он будет трудиться, какая заработная плата ему гарантирована и когда он получит квартиру. Сегодня даже при наличии высшего образования нужно приложить много усилий, чтобы не только найти себе работу (в Советском Союзе молодых специалистов в обязательном порядке распределяли по предприятиям и организациям), но и удержаться там, а заработная плата очень сильно варьируется в зависимости от должности и места работы.

Ваше мнение

Насколько состояние нестабильности, неопределенности актуально для современных подростков и молодых людей? Является ли оно «болезненным», неприятным или же совершенно нормальным?

Можно выделить несколько концепций, объясняющих сущность современного общества, таких как – *информационное общество*, *индивидуализированное общество*, общество *потребления* и общество *риска*.

Многообразие способов определения человеком его собственной биографии, необходимость постоянно принимать решения в повседневной жизни – это признаки индивидуализации современного общества, которые актуальны и для жителей современной России. «Элективная биография», «рефлексивная биография», «сделай-сам биография» - это терминология теоретического осмысления жизни современного человека. Индивидуализация означает ослабление привычных связей – социальные группы, которые играли основополагающую роль в жизни индивида, начинают «размываться», привычные жизненные ориентиры теряются.⁷

Ваше мнение

Почему в условиях доминирования семейных ценностных ориентаций, о чём свидетельствуют результаты социологических опросов⁸, мы говорим об ослаблении влияния семьи. Как это возможно?

Для констатации ослабления социальных связей используют понятие «атомизация» как следствие кризиса общества. Тем не менее, понятие «индивидуализация» лучше отражает сущность процессов, происходящих в современном обществе, прежде всего потому, что такое состояние становится перманентным. Социальный контроль не является прерогативой социальной группы, как раньше, переносится на каждого отдельного индивида, поскольку последний может одновременно входить в разные группы с разными нормативными порядками. И человеку часто приходится самому выбирать, каким нормам следовать, а каким нет? Общество не заставляет, оно только уведомляет о возможных вариантах развития событий организация

⁷См., например, работы Зигмунта Баумана.

⁸ См., например: семья оказалась на первом месте в перечне значимых ценностных ориентаций подростков по результатам социологического исследования «Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области» в 2007 году.

же решения проблемы, ответственность за все возможные неудачи становится в большей степени личным делом индивида.⁹

Ваше мнение

Как в Вашей жизни осуществляется социальный контроль? Какие нормы и правила становятся для Вас базовыми или наиболее значимыми? Например, если Вы студент, то, что для Вас более важно – одобрение преподавателей, поддержка студентов Вашей группы или мнение друзей, с которыми Вы дружили в детстве? Задумайтесь над тем, как происходит этот выбор. Приведите пример такого выбора.

Потребление также создает условия для проявления и усиления процессов индивидуализации, количество массовых практик в сфере потребления увеличивается настолько, что образуется разнообразие вариантов жизненных стилей. Более того, в современном обществе стиль жизни фактически становится основанием для новой стратификации, поскольку выбор такого стиля может быть практически не связан с принадлежностью индивида к какой-либо социальной группе. С одной стороны, по мнению Ж. Бодрийяра, у индивида сегодня больше возможностей раскрепостить и осуществить себя. В результате самовыражения как отдельных индивидов, так и социальных групп более активно, нежели раньше, образуются новые элементы культуры.¹⁰ С другой стороны, те же самые особенности современного общества обуславливают и негативные моменты. Характерной чертой современного общества становится непрочность «уз». З. Бауман рассматривает тему «коррозии» межличностных отношений - их больше не развивают, а просто заменяют на более функциональные. Такой эффект дает переплетение двух важнейших ценностей – возможности индивидуально делать выбор, принимать решение и принадлежать к какой-то общности, быть частью целого, при этом первая становится более значимой.¹¹ Наиболее важные аспекты современного общества как бы составляют замкнутый круг и взаимно усиливают друг друга, создавая множество рисков для каждого индивида.

Ваше исследование

Как определяются приоритеты в потреблении современного человека? Вспомните группы потребностей по А. Маслоу. Сделайте анализ потребностей любого обычного человека – студента, работника офиса, педагога, рабочего. Насколько велика в их жизни роль символического потребления? Что больше влияет на их потребление – образ жизни социальной группы или индивидуальный выбор стиля жизни?

⁹Beck U., Beck-Gernsheim E. Individualization and “Precarious Freedoms”: Perspectives and Controversies of a Subject-oriented Sociology // The Blackwell Reader in contemporary social theory / Ed. By A. Elliot. Oxford, 1999.

¹⁰Бодрийяр Ж. Система вещей - М.: Рудомино, 2001.

¹¹Бауман З. Текущая современность - СПб.: Питер, 2008.

Развитие информационного общества приводит к таким же неоднозначным последствиям. С одной стороны нам сегодня доступно огромное количество информации, например в сети Интернет. С другой стороны встает вопрос об отборе данного материала, проверке его достоверности, а также понимании, интерпретации. При этом вопрос об адекватности интерпретаций в условиях насыщенного информационного потока часто даже не обсуждается. Изменение информационной культуры трансформирует стремление к поиску истины. Базовой единицей информации становится не слово, а визуальный знак, изображение физически предъявляется зрителю и при этом никак не ориентировано относительно истины, его нельзя ни подтвердить, ни опровергнуть. Иконическая информация, обращенная к максимально широкой и анонимной аудитории, не требует селективной работы разума, она апеллирует непосредственно к эмоциям и к способности сознания мгновенно распознавать предлагаемые образцы (в среднем на телеэкране за один час сменяется 1200 картинок).¹² Пространство реальности только расширяется за счет новых способов получения информации, виртуальных образов, но не становится более понятным. Более того, возникает ощущение доступности знания, некой иллюзии всемогущества, которую, в частности, дает Интернет. Любой человек практически в любой точке мира может найти и получить нужную информацию, а такой важный аспект, как ее достоверность, необходимость критического осмысления, остается на заднем плане. Он менее значим, нежели сам факт возможности получения какой-либо информации.

Активное наблюдение заменяет собой активное участие в социальной жизни, вызовы не требуют ответа от зрителей. Ситуация общества массмедиа в этом смысле выглядит парадоксальной: индивид получает уникальную возможность иметь информацию о фактах и событиях, сравнивать и сопоставлять. Тем не менее, он всегда остается «не у дел», запаздывая со своими критическими замечаниями, его только знакомят с конечными и промежуточными результатами, с саморазвивающимися событиями, на которые невозможно повлиять.¹³ При этом иллюзорность позиции отстраненного зрителя, наблюдателя самим индивидом практически не рефлексировается. Обилие катастроф и трагических событий «с подачи» СМИ практически устраняет даже способность к простому сопереживанию.¹⁴ Отказываясь от понимания, не имея ментальной поддержки в форме определенных групповых представлений, человечество теряет способность к коллективной деятельности, отстаиванию своих прав.¹⁵

¹² Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) // Отечественные записки. 2004. №3.

¹³ Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 241-254.

¹⁴ Кинник, К. Кругман, Д. Камерон, Г. «Усталость сострадать»: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2000. С. 187-217.

¹⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество. - Москва.: Изд-во «Логос», 2002.

Ваше мнение

Согласны ли Вы с исследователями? Насколько подобные явления характерны для Вашей жизни?

Важно подчеркнуть, что индивид в современном обществе не просто обладает большими возможностями самореализации, самовыражения, но и подвержен большим рискам, в силу не только опасности развития техногенных катастроф, но и «банальной» индивидуализации своей жизненной истории. Все три аспекта современного общества, о которых было сказано, усиливают друг друга (рис.1). Траектории личной жизни становятся более вариативными, многообразными и более опасными в силу их изменчивости. Реальность общих норм, верований, взглядов постепенно исчезает, ее границы размываются от переизбытка индивидуальных проектов, образных рядов, распространяемых в массмедиа и претендующих, каждый по-своему, на адекватное отражение событий. Таким образом, еще больше стимулируется символическое потребление, которое способствует индивидуализации жизненных траекторий в условиях многообразия. Сложность практически не оставляет возможности для операционализации такой реальности. «Любой порыв отрицания неминуемо обрастает альтернативными интерпретациями и застывает в подвешенном состоянии, не изменяя, но подтверждая сложность общественной жизни и относительность ее трактовок».¹⁶

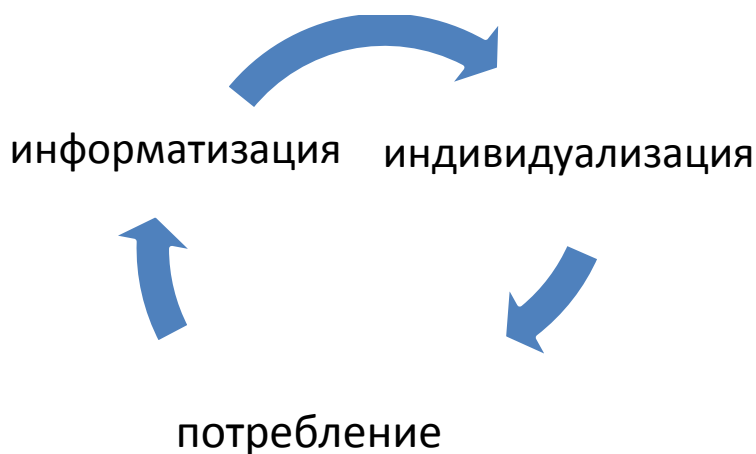


Рис. 1. «Замкнутый круг» общества риска.

Ваше исследование

1. Сделайте схему рисков собственной жизни с учетом различных аспектов — личностных взаимодействий, состояния экономики,

¹⁶Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 246.

особенностей политической власти на различных уровнях, современной моды на что-либо и т.д. Выделите те риски, которые беспокоят Вас в большей степени. Предложите способы минимизации негативных последствий.

2. Сделайте краткий конспект основных положений концепций современного общества и сравните его с Вашей схемой. Подтверждаются ли положения ученых?

Особенности современного общества приводят к разрушению непротиворечивости и устойчивости повседневного сознания как основы его существования. Повседневность, в соответствии с феноменологической концепцией А. Шютца, – это смысловой универсум, совокупность значений, которые индивид должен интерпретировать для того, чтобы обрести опору в своей собственной жизни. Человек в течение жизни как бы создает свою собственную ментальную картину мира, но формирование смыслов не происходит изолированно, они являются продуктом уже существующих принятых значений. Значительная часть наших знаний о мире передается друзьями, родителями, при этом не только конкретными субъектами, но и отношениями, контекстами, в которые человек включается. «Меня учат не только определять окружающую среду, но и строить типичные конструкты согласно системе релевантностей, соответствующей анонимной унифицированной точке зрения «мы-группы».¹⁷

Каким же образом сегодня должен обеспечиваться адекватный «взгляд», если индивид отказывается смотреть на мир «глазами» определенной группы? В современном обществе точно так же, как и раньше, сохраняются представления «мы-группы», наиболее актуальные для индивида, входящего в эту группу, присутствует общий ментальный багаж, обусловленный культурой. В то же время, выбор мыслительных форм уже не привязан к определенной среде существования индивида, к его социальной группе, границы размываются, и человек в каком-то смысле обретает свободу, не только физическую, но и ментальную. При этом общество ещё и быстро изменяется, человеку приходится постоянно адаптироваться к новым условиям. Мы «не знаем, с какими новыми проблемами мы столкнемся через пару десятилетий, или какие новые технологии будут нам доступны».¹⁸ В современном обществе по отношению к отдельному индивиду просто раздвигаются возможные рамки поведения, а влияние становится более сложным и латентным. Таким образом, риски только усиливаются.

Интерпретация собственных действий, формирование представлений об образе мыслей по отношению к другому человеку в условиях, как сотрудничества, так и конфликта требует от индивида особых усилий в области понимания на основе поиска смыслов. Если исходить из положения А.

¹⁷ Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С.132.

¹⁸ Бернет Н. ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть? / Н. Бернет // Высшее образование в России. 2008. №11. С.112.

Шютца о множественности реальностей, то можно предположить, что восприятие человека не может автоматически перестраиваться с одной реальности на другую, для этого нужны опыт, развитие способностей человека в области сознания, мышления.¹⁹ Если раньше индивид мог просто следовать правилам, принятым в группе, то сегодня эта уверенность все чаще и чаще подвергается сомнению. Получается, что индивид может следовать правилам группы или другим установленным порядкам, но эти правила в большей степени обеспечивают его идентичность, нежели позволяют добиваться успеха.

Усложняется и сам процесс идентификации, поиска не только адекватности каких-либо оценок и мнений, но и собственного «Я». Принадлежность индивида к различным группам может создавать проблемы, связанные с фрагментацией идентичности, особенно в ситуации разнообразия одновременно существующих, значимых в равной степени, но крайне противоречивых смыслов. Таким образом, идентичность человека в современном обществе становится проблемой, вопрос «кто я?» все чаще и чаще не предполагает точного ответа.

Что же сами подростки, молодые люди думают о трудностях и рисках собственного взросления? Они рассматривают взросление сегодня, прежде всего, как личностное изменение, развитие, ценное само по себе, а не только по его результативности, т.е. успешному, с точки зрения общества, вхождению во взрослую жизнь.²⁰ В то же время существуют и риски такой акцентуации, в частности высокая степень замкнутости молодых людей в личном пространстве. В современном обществе все возможные кризисы воспринимаются как следствие индивидуальных недостатков, а не результат процессов, в значительной степени неподвластных индивидам.²¹ По мнению многих, человек сегодня только сам несет ответственность за свою жизнь, за свои ошибки и действия, такая позиция получила название «эпистемологической ошибки». Влияние социальных институтов на жизнь индивида им самим практически не рефлексировано, как будто эти структуры перестали существовать. «Оставаясь слепыми к существованию мощных цепей взаимозависимости, молодые люди часто пытаются решать коллективные проблемы через индивидуальное действие и считают себя ответственными за неизбежную неудачу».²² Индивид совершает эпистемологическую ошибку, и его решения оказываются еще менее адекватными, чем раньше. «Личное» и «общественное» позиционируются в двух разных мирах, не связанных друг с другом, при этом в каждом из миров действует своя логика, практически непонятная в другом мире.²³

¹⁹ Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. Том 3. №2. 2003.

²⁰ Веселкова, Н.В., Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления - Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та. 2005

²¹ Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity - Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.

²² Furlong A., Cartmel F Там же. С.114.

²³ Бауман З. Индивидуализированное общество. –М.: Изд-во «Логос», 2002.

Ваше исследование

Проведите интервью с использованием текстов статей из СМИ, фотоматериалов, посвященных людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Задайте вопросы участнику интервью: Почему человек оказался в такой ситуации? Виноват ли он сам в том, что с ним произошло? Или это влияние жизненных обстоятельств, особенностей общества, в котором он существует? Выясните соотношение первого и второго.

Наличие эпистемологической ошибки у подростков подтверждается результатами социологического исследования. Финские социологи считают, что школьники редко понимают социальную обусловленность собственного выбора. Происходящее с ними они склонны трактовать исходя исключительно из своих личных возможностей, отношений и переживаний.²⁴ Это не означает полного отсутствия интереса к политическим и экономическим отношениям, в которые подростки включены как опосредованно, через взрослых, так и непосредственно как потребители. Но этот интерес может быть весьма прагматичным и ограничиваться рабочими операциями. Такое проявление эпистемологической ошибки часто поддерживается и самим школьным образованием, когда все успехи и неудачи ученика объясняются, прежде всего, его способностями, прилежанием и дисциплинированностью.

Осмысление значимости собственной активности приводит молодых людей к необходимости не просто искать свой путь, но и заранее обеспечить себе надежную базу. Если раньше она ассоциировалась, прежде всего, с материальными возможностями, то сегодня, похоже, столь же важен поиск собственной сути: кто я, что я хочу, что могу для этого сделать. Каждый человек индивидуален, имеет свои особенности, и, чтобы повзрослеть, ему надо найти и утвердить себя.²⁵

В современном обществе, в ситуации исчезновения детства, жизненный опыт подростка иногда бывает более насыщенным нежели у некоторых взрослых, причем как с позитивной, так и, к сожалению, с негативной точки зрения. «Принцип индивидуализации» работает по отношению к человеку чуть ли не с момента его рождения. Поэтому прежняя школьная установка на подготовку ребенка к жизни не просто не соответствует действительности, но и значительно снижает эффективность, прежде всего обществу-образовательного образования. Когда был изобретен печатный станок, и была обеспечена возможность тиражирования печатных изданий, появился

²⁴ Gordon T., Lahelma E. Becoming an adult: Possibilities limitations – dreams and fears //Young. Nordic Journal of Youth Research. 2002. Vol.10, № 2.

²⁵ Взросление самими подростками рассматривается, прежде всего, как личностное развитие - один из основных выводов по результатам социологического исследования «Социальная компетентность взросления». Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления - Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та. 2005

огромный фонд сведений о мире, и учение стало возможно только посредством книг, что и обусловило характер современного образования.²⁶ Ребенка, подростка до сих пор готовят к взрослой жизни, переводя огромную информацию об этом мире в освоенные им знания посредством школьного образования. Собственно говоря, это и есть *цель знаниевого подхода, обеспечить получение необходимой совокупности знаний и тем самым подготовить к взрослой жизни*. Образование сегодня могло бы быть более эффективным, если бы работало на развитие конструктивной субъектности подростков через развитие социальной компетентности и социально-критического мышления.

На наш взгляд, интерес к слову «компетентность», развитие новой педагогической парадигмы, является следствием вышеописанных тенденций изменения современного общества (см. рис.2). Субъектность человека, так необходимая для жизни в современном обществе, конструируется во многом спонтанно. Она может быть в целом конструктивной, результатом объединенных усилий самого воспитанника, семьи, школы и других окружающих его людей, а может быть и противоположной – так называемой деструктивной субъектностью, когда человек разрушает окружающее его социальное пространство.

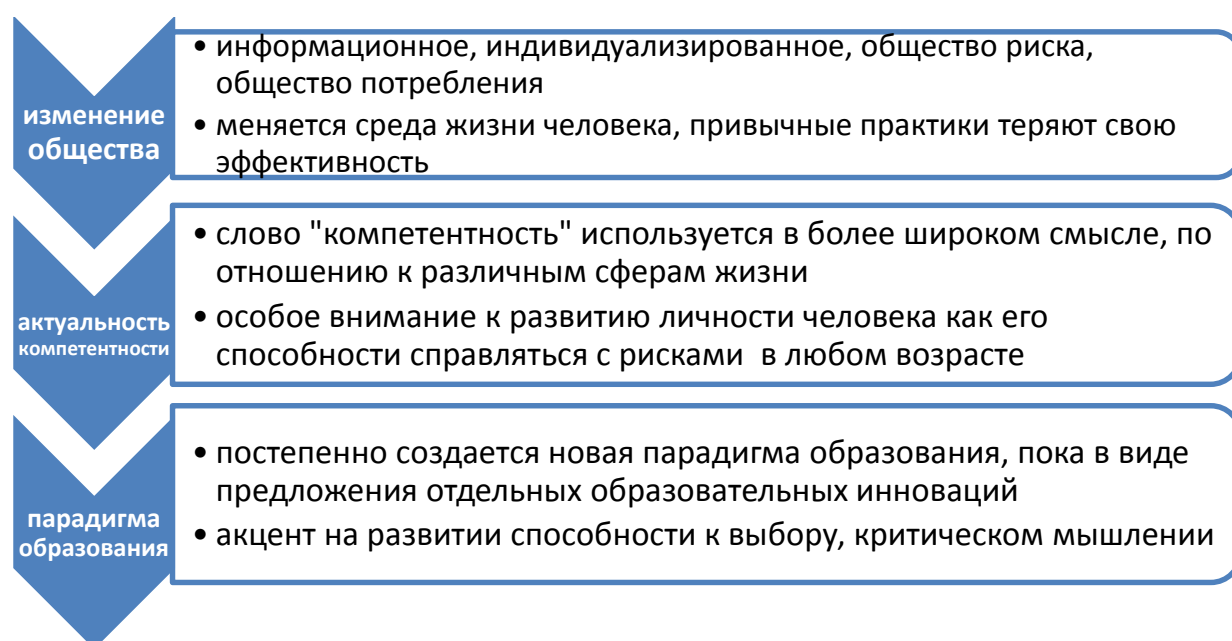


Рис. 2. Изменение общества и создание новой парадигмы образования

Ускорение технологического развития общества только увеличивает возможности отдельного человека влиять на жизнь окружающих людей, как в позитивном ключе, так и в негативном. Эрих Фромм обосновывает необходимость гуманистической этики для регулирования отношений в со-

²⁶Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) //Отечественные записки. 2004. №3.

временном обществе, ее особенность в том, что «человек сам создает, регулирует и сам же соблюдает эти законы и нормы».²⁷ Выбор, понимание, моделирование развития ситуаций и определение возможных последствий – это желаемые характеристики сознания современного человека. Но есть и альтернатива – потерявшийся, растерянный человек, который становится беспомощной игрушкой в руках других людей, обстоятельств и событий.²⁸ Индивид «де юре» не становится индивидом «де факто» автоматически, без особых усилий, что может приводить к возрастанию различных рисков.

Понятие компетентности сегодня применимо и в социологии детства, поскольку дети рассматриваются не только в «автоматическом» движении от незрелого к взрослому состоянию. Современный ребенок не просто представляет для большинства родителей особую ценность, но и с раннего детства включен в различные социальные отношения, как посредством родителей и их круга общения, так и вполне самостоятельно, например как потребитель. Дети, подростки в современном обществе рассматриваются как «активные агенты, которые обладают сложными социальными компетентностями и могут их отстаивать».²⁹ Для них является важным развитие способностей, необходимых, чтобы справиться с требованиями вступления в соответствующую жизненную фазу субъективно значимым и индивидуально осуществимым способом, что предполагает понимание влияния общественных институтов на происходящее. Взрослых в таком случае может спасти их жизненный опыт, у современных же детей и подростков такой основы для принятия решений нет.

Разнообразные формы осмысления реальности, предлагаемые массовой культурой, ни в коей мере не гарантируют адекватности восприятия. В то же время, восприятие окружающей реальности как естественной и само собой разумеющейся становится для человека недоступной роскошью. У индивида, в силу включенности в различные реальности, появляется больше оснований для пересмотра значений, освоенных автоматически в силу принадлежности к той или иной группе. В то же время можно выделить и совершенно противоположную тенденцию в изменении сознания индивида. Ж. Бодрийяр считает, что в современном обществе мыслительная активность индивида не возрастает, а, напротив, снижается.³⁰ В условиях усиления давления, активной политической манипуляции со стороны правительства, транснациональных корпораций человек сливается с массой,

²⁷ Фромм Э. Человек для себя / Бегство от свободы; Человек для себя / Э.Фромм. Мн.: ООО «Попурри», 2000. С.382.

²⁸ Зигмунт Бауман приводит такую метафору в своей книге «Индивидуализированное общество», сравнивая поведение человека с поведением самца рыбы-колюшки, который при изменении условий среды его существования, зарывается головой в песок и становится недееспособным. То же самое можно сказать и о человеке, живущем в современном обществе, который оказывается беспомощным в условиях постоянно изменяющейся реальности.

²⁹ Children and social competence: Arenas of action / Ed. by Hutchby I., Moran-Ellis J.; L. Wach. : Falmer press, 1998. P.8

³⁰ Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000.

толпой, уходит в частную жизнь, он предпочитает развлекаться, а не размышлять. Сюжеты, которые интересуют индивида, становятся более приземленными и простыми, они разбавают будни оживленностью, пестротой красок, вводят элемент неизвестности, затрагивающей человеческое любопытство.

Таким образом, можно выделить крайне противоречивые тенденции в изменении повседневного сознания, мыслительной деятельности индивидов в современном обществе. С одной стороны, создаются условия для критического отношения к собственным представлениям, возможности для их совершенствования, с другой стороны, действительно можно наблюдать процесс ухода в частную жизнь, отказ от постижения новых смыслов социальной реальности. При этом интерпретация действий, формирование представлений об образе мыслей по отношению к другому человеку в условиях как сотрудничества, так и конфликта требует от индивида особых усилий в области понимания на основе поиска смыслов, что, безусловно, отсылает нас к области образования, прежде всего к тому его аспекту, который обеспечивает понимание того, что происходит в обществе.

Ваше мнение

Как Вы считаете, не многого ли мы хотим от образования? Ведь педагог, это человек, живущий в современном обществе, он точно также как и его ученики подвержен всем позитивным и негативным влияниям.

В результате "главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения, предполагающего новый способ мышления и действия человека, знающего, понимающего общество и умеющего жить в современном мире с его многообразием культур и образов жизни, преодолевающего собственный эгоизм и осознающего последствия своей деятельности".³¹ В данной концепции были сформулированы цели изучения обществознания, максимально свободные от идеологии, что делает её крайне актуальной и на сегодняшний день. Цель, сформулированная в Концепции развития обществоведческого образования, находит отражение в более современных образовательных документах. «Цели обществоведческого образования в основной школе состоят в том, чтобы средствами учебного предмета активно содействовать:

- воспитанию общероссийской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
- развитию личности на исключительно важном этапе её социализации – в подростковом возрасте, повышению уровня её духовно-нравственной, политической и правовой культуры, становлению

³¹Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе, 1999, №5. С.27.

социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка; углублению интереса к изучению социальных и гуманитарных дисциплин; формированию способности к личному самоопределению, самореализации, самоконтролю; повышению мотивации к высокопроизводительной, наукоемкой трудовой деятельности;

- формированию у учащихся целостной картины общества, адекватной современному уровню знаний о нем и доступной по содержанию для школьников младшего и среднего подросткового возраста; освоению учащимися тех знаний об основных сферах человеческой деятельности и о социальных институтах, о формах регулирования общественных отношений, которые необходимы для взаимодействия с социальной средой и выполнения типичных социальных ролей человека и гражданина;
- овладению учащимися умениями получать из разнообразных источников и критически осмысливать социальную информацию, систематизировать, анализировать полученные данные; освоению ими способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в жизни гражданского общества и правового государства;
- формированию у учащихся опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной позиции в общественной жизни; для решения типичных задач в области социальных отношений; для осуществления гражданской и общественной деятельности, развития межличностных отношений, включая отношения между людьми различных национальностей и вероисповеданий, а также в семейно-бытовой сфере; для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законом; для содействия правовыми способами и средствами защите правопорядка в обществе.»³²

Несмотря на отсутствие слова «компетентность» и гражданско-патриотическую риторику, речь идет именно об этом. Присутствуют такие слова, как критическое осмысление социальной информации, различные источники, толерантность и правовая культура. Мы взяли цели по отношению к среднему звену школы, чтобы показать их значимость, прежде всего, для развития личности.

Ваше мнение

Чем, на Ваш взгляд, можно объяснить такую расширенную трактовку целей изучения предмета? Такая формулировка целей используется только для обществознания? Или для всех школьных предметов?

³²Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010. С.4-5.

Масштабность поставленных целей связана с тем, что такой традиционный институт социализации, как семья, сегодня не всегда может помочь молодому человеку решить насущные проблемы и свести к минимуму возможность ошибки выбора. Прежде всего, в силу различий образовательного потенциала самих родителей, насколько они могут объяснить необходимость тех или иных действий, исходя из специфики современного общества. Такое направление развития образования, как гуманизация,³³ было призвано перенести на школу те аспекты социализации, которые не всегда могла обеспечить семья и ближайшее окружение подростка. Цель гуманизации состояла фактически в том, чтобы изменить «скрытую программу школы».³⁴ Задача педагогов теперь была не только в том, чтобы выпускник школы умел подчиняться распоряжениям вышестоящих, жить по правилам, в разработке которых он не участвовал, но и в том, чтобы он стал личностью, гражданином, который может делать выбор, участвуя в различных сферах общественной жизни, адекватно реализует свой собственный интерес. Исходя из этой цели, предполагалось изменить отношения в школе так, чтобы педагогику подчинения заменила педагогика сотрудничества.

Дети в ходе учебного процесса должны были учиться взаимодействовать с педагогом фактически на равных, в рамках существующих норм отстаивать свои права, более активно участвовать не только в ходе образовательной деятельности, но и способствовать её организации и оптимизации. Изменения целей образования, в том числе и обществоведческого, не только позволили сделать его более адекватным современной ситуации, но и породили новые проблемы. В частности, *увеличение объема знаний, заложенных в основу курса*. Понимание окружающего социального мира требовало привлечения положений следующих наук – социологии, культурологии, экономики, юриспруденции, социальной психологии, психологии и т.д.

Ваше исследование

Возьмите любой учебник по обществознанию и проанализируйте – какие науки представлены в содержании данной книги. Каково соотношение этих наук в рамках одного учебника? Что доминирует? Почему? Зависит ли это от научных приоритетов авторов учебника?

Синтез этих знаний может помочь человеку, по мнению авторов концепции 1999 года, самостоятельно определиться в системе общественных отношений и сделать его самореализацию наиболее успешной. Любое социальное явление необходимо рассматривать с разных сторон. Например, анализ проблемы сбора налогов в современном российском обществе вклю-

³³ Гуманизация и гуманитаризация были сформулированы как базовые и необходимые направления изменения образования в эпоху перемен в России, что было зафиксировано в различных законодательных документах 1990-ых.

³⁴ Концепцию скрытой программы школы предложил И. Иллич.

чает в себя помимо экономического самые разные аспекты: отношение личности к государству, т.е. политический аспект; и даже социально-психологический, как выяснение того, кто кому больше должен: я – государству или оно – мне.

В результате необходимое количество знаний оказалось практически невозможным уместить в стандартную школьную программу. Более того, эти знания должны быть освоены, то есть предполагается, что ученики перейдут на уровень «свободного оперирования» ими. Сам урок в таком случае должен включать в себя помимо достаточно большого объема информации получение опыта работы с данным материалом и выход на определенные умения взаимодействия в рамках современного общества, что значительно усложняет задачи, стоящие перед педагогом.

Еще одной важной проблемой стал *вопрос интеграции получаемых знаний*. Содержание учебника, его структура, может выступать основой для интеграции, но насколько это соотносится с той жизнью, той ситуацией, которая актуальна для подростка сегодня или станет таковой завтра. Вопрос интеграции знания, и как результат его личностного присвоения крайне актуален в связи с особенностями современного общества. Оптимальной основой для интеграции является повседневный опыт школьника, но тогда возникает другая проблема – *сочетание теории и практики*.

В концепции гражданского образования, которая была опубликована в 2003 году, есть положения, направленные на решение данной проблемы.³⁵ «Заземляются» цели концепции 1999 года, подчеркивается прикладной аспект обществоведческого образования. Основная задача – целенаправленный процесс воздействия на учащихся, призванный активно способствовать формированию у них культуры гражданственности. Помимо традиционного компонента, представляющего собой обществоведческие знания, акцент делается на следующем:

1. изучение Конституции РФ и других основных правовых документов;
2. использование всего арсенала методических средств педагога, прежде всего, предусматривающих активность учащихся: семинары, практикумы, конференции, ролевые игры;
3. моделирование и анализ жизненных ситуаций, способствующие синтезу знаний и опыта учащихся.

Практическая направленность обществоведческого образования выражена в необходимости формирования «ключевых социальных компетенций в интеллектуальной, коммуникационной, информационной, общественно-политической и прочих сферах». ³⁶Из общего комплекса обозначенных компетентностей выделены те, формирование которых входит в

³⁵Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. №9. 2003.

³⁶Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. №9. 2003. С. 24

цели преподавания именно обществознания:

- в сфере гражданско-общественной, социальной деятельности и межличностных отношений, поскольку курс «содержит существенные элементы культуры, без которых невозможно сознательное выполнение типичных социальных ролей, содействует выработке нравственного и правомерного поведения»;
- в условиях жизни в многокультурном и многоконфессиональном обществе, поскольку курс может содействовать «воспитанию толерантности как *моральной ценности, социальной нормы* (выделено авторами пособия) складывающегося в России гражданского общества, пониманию и уважению иного образа мыслей и образа жизни».³⁷

В качестве несомненных «плюсов» предлагаемой концепции гражданского образования (2003 г.) следует отметить, что авторы рассматривают демократизацию жизни школы как практическую часть формирования данных компетентностей. Использование жизненного опыта учащихся в процессе изучения обществознания объявляется также очень ценным ресурсом для преподавания, что позволяет изучать не абстрактного индивида, а реального человека с его проблемами и достижениями, представить взаимодействие личности и общества как равноправное по силе воздействия друг на друга.

В то же время в рамках предложенной концепции акцент сделан на освоении знаний, а не на развитии мышления. Не совсем понятно положение о значении синтеза опыта учащихся и знаний, что, по мнению авторов, предполагает «целенаправленную организацию личного опыта учащихся на основе научных знаний».³⁸ Что подразумевается в данном случае? Идёт ли речь о развитии мышления учащихся, которое позволит им систематизировать собственный опыт (употребляется слово «осмысление»), или последний будет оцениваться на основе предлагаемых и усвоенных норм (толерантность понимается как ценность, социальная норма). Более того, не подчеркивается самый важный аспект соотношения теории и практики - у теоретических знаний, даже адаптированных, другой язык, он далеко не всегда сочетается с теми смыслами, которые уже есть в сознании подростка. Иногда получается, что подросток и учитель говорят на разных языках, что особенно проявляется в дискуссиях и игровых ситуациях. Проблема «перевода» с теоретического языка на повседневный и наоборот – сложная, но решаемая для учителя. Было бы еще лучше, если бы учебно-методический материал, который использует учитель помогал в этом вопросе, но так, к сожалению, происходит не всегда.

Еще одна проблема обществоведческого образования – *достижение оптимального сочетания вариативной и инвариантной содержательной части*. Инвариант связан с необходимостью передачи культурных норм и

³⁷ Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе Там же. С.24-25.

³⁸ Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе Там же. С.26.

ценностей, того, что сближает, делает индивидов единой общностью. Значение инварианта на уровне не только знаний, но и умений, способностей к их применению поддерживается форматом Единого государственного экзамена. Но для успешности и в изучении предмета, и в реальной жизни нам крайне необходима вариативность не только методических приемов, но и содержания, смыслового насыщения курса.

Ваше исследование

Возьмите какую-либо тему, предлагаемую школьникам для изучения в любом классе. Попробуйте выделить в ней инвариантную (что нужно разобрать обязательно) и вариативную составляющие (то, что может заинтересовать учеников, то, что им пригодится, в зависимости от особенностей их жизни).

Насколько это возможно сделать в ситуации 40-минутного урока?

После изучения предмета «Обществознание» школьнику полагается не только знать, но и уметь применять, использовать полученные знания, причем в разнообразных ситуациях, что приводит нас к понятию «социальная компетентность». Каким образом возможно достижение такой цели – об этом весь материал данного пособия. Мы выяснили, что особенности современного общества приводят к необходимости парадигмальной перестройки образования, в том числе и школьного. Эти изменения получили выражение в изменении базового подхода, который в новом стандарте сформулирован как системно-деятельностный. Тем не менее, в течение ряда лет, в школе привыкли использовать слова «компетенции» и «компетентностный подход». Какому подходу необходимо следовать учителю, и зачем это нужно? – об этом второй параграф первой главы.

Контрольные вопросы

1. Как особенности современного общества влияют на процесс взросления современных детей и подростков?
2. Как меняется сознание современного индивида, его мыслительные способности?
3. Как меняются цели, стоящие перед обществоведческим образованием в современном обществе?
4. Какие проблемы изучения обществознания можно выделить в настоящее время?

1.2 Педагогический подход: зачем он нужен учителю?

Постепенное введение федерального государственного образовательного стандарта, начиная с начальной школы, для кого-то становится постоянной «головной болью», для кого-то источником дополнительных возможностей. Во многом это связано с позицией самого педагога, хотя нельзя исключать и особенности рабочей ситуации, как-то специфику школы, в которой работает учитель. Само словосочетание «педагогический подход» трактуется по-разному и самими учителями, и теми, кто управляет систе-

мой образования. Какой подход необходимо использовать, компетентностный, системно-деятельностный или знаниевый? О чем идет речь и насколько это важно для учителя, непосредственно работающего с детьми и не употребляющего такую терминологию? Или, делающего это крайне редко. По результатам исследования 2010 г., было выявлено, что рабочими понятиями учителя являются:

- ✓ *рабочая программа* (62,4%);
- ✓ *методика обучения* (61,6%);
- ✓ учебно-тематический план (50,9%);
- ✓ педагогический подход (48,0%);
- ✓ педагогическая технология (46,4%);
- ✓ педагогическая система (23,1%);
- ✓ педагогическая парадигма (13,1%).³⁹

Совершенно очевидно, что первые две позиции связаны с конкретными, повседневными действиями учителя. Педагогический подход оказался на четвертом месте, но судя по результатам, для многих он является синонимичным понятию «педагогическая технология». В педагогике используются самые разные категории – парадигма, подход, технология, и очень часто то или иное «содержание» подается под разными «заголовками». Например, проблемное обучение, что это – парадигма, подход, педагогическая система или все-таки технология? В чем отличия между парадигмой проблемного обучения и аналогичной технологией? Такое объяснение и понимание присутствует далеко не всегда. Неопределенность базовых категорий может привести к тому, что сущность того, что нужно или можно сделать, так и останется вне поля образовательной деятельности. Или реальные действия по решению проблемы не будут соответствовать заявленной программе, а будут осуществляться спонтанно, интуитивно, по принципу «как получится».

На наш взгляд, педагогический подход ближе к тому, что было отмечено в последнюю очередь, то есть к педагогической парадигме. Сторонники одной и той же научной парадигмы, по Т. Куну должны опираться на одни и те же правила и стандарты, так обеспечивается преемственность и поступательное развитие науки. Подобная система взглядов должна быть признанной и распространенной.⁴⁰ Правила, стандарты существуют и в педагогической деятельности, а самое главное, присутствует общее видение целей и задач образовательной ситуации, то есть слово «парадигма» вполне уместно. Современное общество, о чем мы уже писали, вносит свои коррективы в сложившуюся схему обучения. Иными словами, мы не можем вернуться к хорошей системе советского образования просто потому, что

³⁹ Использованы данные исследования «Социальное и профессиональное самочувствие учителя», г. Екатеринбург, 2010 г. Было опрошено 593 учителя. Исследование провели преподаватели и студенты факультета социологии УрГПУ. Руководитель – Шапко И.В., к. филос.н., доцент кафедры теоретической и прикладной социологии.

⁴⁰ Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. М.: Прогресс, 1977.

живем уже в 21 веке и в других условиях.⁴¹

Педагогическое направление является своеобразным вектором развития, вокруг которого группируются разработанные системы преподавания с четко сформулированными целями, принципами, содержанием, методами и формами обучения и воспитания, оценочной шкалой. В педагогической литературе к *направлениям* относят авторитарную педагогику, педагогику сотрудничества.⁴² Под направлением также понимается теоретический анализ составляющих педагогического процесса. Так, Пальчевский С.С. выделяет психологическое, дидактическое, акмеологическое направление и ряд других. Содержанием системного подхода является синтез важных положений большинства упомянутых педагогических направлений, направленных на создание целостной педагогической теории. В основе подхода лежит требование всестороннего изучения предмета педагогического влияния с установкой всех его связей и опосредований, таким предметом для педагогической науки является педагогический процесс.⁴³

Педагогическая система обладает определенным состоянием завершенности, как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами».⁴⁴ В.А. Караковский так описывает создание воспитательной системы одной из московских школ – сначала были определены базовые положения системы, затем были отработаны деятельность и структура системы, в процессе участвовал весь коллектив образовательного учреждения.⁴⁵ Понятие педагогической системы актуально и для конкретного учителя. Его способность и необходимость опять же для него самого вырабатывать определенный стиль общения с детьми и их родителями, применять различные методы и технологии приводит к тому, что у каждого учителя выстраивается своя особая система взаимодействий в процессе изучения предмета. Переплетение содержательных и методических решений создает уникальную педагогическую систему с той или иной степенью адекватности ситуации, с теми или иными приоритетами.

Педагогическая технология или элементы нескольких технологий могут использоваться в той или иной педагогической системе. Под техноло-

⁴¹ Об изменении педагогической парадигмы в современном обществе написано много работ. См. например, Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 32-37.; Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42.; Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

⁴² Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.

⁴³ Пальчевский С.С. Педагогика. К.: Каравела, 2007.

⁴⁴ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. С.309.

⁴⁵ Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования - Москва. 1992.

гией понимается последовательное и непрерывное осуществление взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний процесса и действий его участников (технологическая цепочка). Например, технология активного обучения рассматривается как «организация учебного процесса, при которой создаются условия невозможности неучастия в познавательном процессе: либо каждый участник имеет определенное ролевое задание, в котором он должен будет публично отчитаться, либо от его доли участия зависит качество выполнения поставленной перед группой проблемной познавательной задачи».⁴⁶ Технологию можно рассматривать как определенную стратегию применения методов обучения, определяющую последовательность и значимость действий педагогов и учеников. Иначе говоря, технология представляет собой реальную организацию соответствующих условий обучения (например, проблемность вопросов, разбираемых на занятиях, сотрудничество учащихся и их учителей, коллективное взаимодействие учащихся и т.д.) и использование соответствующих методов (проблемные лекции, групповая работа и т.д.). Педагогическая технология – это, прежде всего выверенная цепочка действий, что и отличает ее от системы. Система же включает в себя структурированную совокупность адаптированных учителем под свою ситуацию методов и технологий.



Рис. 3 Схема разработки и реализации педагогического подхода

На наш взгляд, педагогический подход можно рассматривать как изучение существующих проблем, как правило, накопившихся и создающих серьезные затруднения в реализации исходных замыслов, как поиск и предложение их возможных решений. Подход задает логику решения вопроса, это своего рода создание некой теоретической модели, которая затем будет реализована на практике. Например, педагогический подход к профессиональному самоопределению школьников или сохранению здоровья обучающихся. Педагогический подход – это не только описание проблемы и ее

⁴⁶Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Там же. С.343.

исследование (которое происходит на этапе разработки теоретической модели), но и варианты решений, которые реализуются через создание педагогических систем и разработки необходимых технологий (см. рис. 3).⁴⁷

Таким образом, педагогический подход – это методология образования, которая разрабатывается с целью решения существующей проблемы и становится основой для разработки стандарта, программ по отдельным предметам, определения приоритета тех или иных методов в работе со школьниками, создания или совершенствования педагогических технологий. Иначе говоря, подразумевается определение основных целей, основных средств, условий обучения (как и с помощью чего будут достигаться поставленные цели), способов подготовки будущих учителей. Педагогический подход в большей степени стремится к конкретизации, в отличие от теоретически сформулированного направления, он является основой для разработки новых педагогических систем, методов и технологий, способствующих решению исходной проблемы. В нашем случае, это может способствовать достижению не только соответствия образования реалиям современного общества, но и его опережающего развития.

Если педагогический подход остановится только на этапе определения целей, то вряд ли можно говорить о его реализации. Для того чтобы осуществлялся процесс внедрения, необходима работа по моделированию элементов образовательного процесса в рамках выбранного подхода. Что в свою очередь невозможно без поддержки учителей, хотя бы частичной на ранних этапах. В дальнейшем подход должен стать *основой для создания новой парадигмы*, когда его основные положения будут приняты и поддержаны не только большинством учителей, но и специалистами в области управления образованием, авторами учебно-методических комплектов, родителями и другими заинтересованными лицами. Для этого требуется большой период времени, в каком-то смысле нужно, чтобы бывшие ученики сами стали учителями, родителями и т.д.

Таким образом, уместность того или иного педагогического подхода вызвана наличием той или иной проблемной ситуации и возможностью ее решения с помощью какого-либо подхода. Изменение современного общества приводит к тому, что меняется базовая цель образования. Знания в условиях информационного общества постоянно обновляются, и школа не может себе позволить быть просто транслятором определенной совокупности знаний. Она должна обучать своих подопечных умению самостоятельно добывать, производить это знание в своем локальном масштабе. Соответственно, в новых стандартах появляется другой подход: для высшего образования – компетентностный, для школьного – системно-деятельностный.

⁴⁷ Якиманская И.С. описывает путь развития педагогической системы следующим образом. Сначала осознание проблемы, анализ уже существующих моделей личностно-ориентированного обучения, затем определение положений нового подхода к пониманию и организации данного обучения. И уже в дальнейшем разработка особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, программ и т.д.

Не совсем понятно и обосновано наличие двух подходов в условиях и так большого разрыва школьного и высшего образования. В современной педагогической риторике используется понятие «*универсальные учебные действия*», что означает «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, *социальную компетентность*, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса».⁴⁸ Введение системно-деятельностного подхода по отношению к школе с одной стороны связано с традициями советской и российской философии и психологии, с другой – с непониманием отнесения слова «компетенция» и «компетентность» к развитию детей и подростков. Слово «компетентность» чаще всего применяется в профессиональном контексте: компетентный врач, компетентный учитель и т.д. Естественно такое узкое понимание компетентности никак нельзя применить к школьнику. У него либо еще нет такой подготовки, либо она связана только с отдельными курсами в силу специализации школы. Можно предположить, что понятие «компетентность» плохо приживается в школе в силу непонимания его ценности для повышения эффективности образования и отсутствия разработанной теории и практики компетентностного подхода. В результате создается впечатление кажущейся несовместимости данного подхода с используемыми сегодня технологиями обучения школьников.

В любом случае старый, знаниевый, подход признан устаревшим, что у многих вызывает закономерный вопрос – чем плох подход, который много лет позволял готовить специалистов, воспитывать просто хороших людей. Сегодня же в школьном образовании накапливается довольно большое количество проблем, которые не могут быть решены в условиях доминирования старого подхода.

Ваше исследование

Какие проблемы школьного образования выделили бы Вы, вспоминая свой опыт школьного обучения. Какие из них, Вы считаете наиболее важными?

Какие проблемные ситуации нужно разрешать в первую очередь?

Знаниевый подход или образовательная парадигма – это следствие не только информационной революции (изобретение книгопечатного станка), но и развития научного знания по отношению к различным областям реальности. Ян Амос Коменский считается одним из основателей парадигмы, доминирующей в современном образовании. Стремясь сделать образование доступным для всех, Коменский разработал единую школьную систему, состоящую из нескольких этапов, в том числе классно-урочную схему обучения. По мнению Коменского у учеников надо развивать духовную оптику,

⁴⁸Определение размещено на сайте - Федеральный государственный образовательный стандарт <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=313> Дата посещения - 06.08.2010

стремление постигать суть вещей. В «школах всех нужно учить всему», после этого «ни у кого не будет недостатка в хороших предметах для размышления, желания, стремления, даже действия, и *все будут знать, куда нужно в жизни направлять все действия и все стремления*, в каких границах нужно жить и каким образом каждому охранять свое положение».⁴⁹ Тем самым Коменский закладывает практический аспект образования, который рассматривается в широком смысле, предполагая знание о той реальности, в которой следует производить свои действия.

Стандарт образования по Я. Коменскому – ученики, мудрые по уму, благонравные в своих действиях, благочестивые сердцем. В результате образования человек должен изучить суть вещей (познавать), понять свой долг, свои обязанности (выполнять) и научиться наслаждаться благами, которые дает Бог. Три способности души: разум, воля и память должны развиваться с помощью образования. Методы такие, чтобы ребенок получал удовольствие от процесса, чтобы не возникало неприятия обучения. Почему задается вопросом Коменский, язык лучше изучается в естественной обстановке, в школе ученик тратит многие часы и все без толку. Всему виной неправильные методы, главное выбрать правильный метод!!!

В учебном методе, который Коменский толковал расширительно, самым существенным он считал порядок и естественность. Отсюда вытекали и основные требования к обучению: начинать обучение надо по возможности раньше (материнская школа), учебный материал должен соответствовать возрасту учеников. Коменский был убежден в том, что разум человека способен охватить все, только для этого в обучении надо соблюдать последовательное и постепенное продвижение вперед, следуя *от близкого к далекому, от знакомого к незнакомому*, добиваясь того, чтобы учащиеся усваивали систему знаний в целом, а не отрывочные сведения.

Ваше мнение

Почему труды Я.А. Коменского возникают в определенное историческое время?

Что способствовало их распространению?

По Яну Коменскому три завершающих класса латинской школы – это *этический* класс, здесь ученики будут «рассматривать самого человека с действиями его свободной воли как владыку вещей, чтобы они научились наблюдать, что подлежит нашей власти и нашей воле и что нет, каким образом следует приводить все в надлежащий порядок согласно мировым законам...». ⁵⁰Практически речь идет о возможных способах реализации человеком его *субъектности*. В *диалектическом* классе ученики осваивают *опыт дискуссии*: «происхождение и состояние вопроса, тезис и антитезис, верные и вероятные аргументы, защита того или другого; затем пусть будут вскрыты ошибка одного из двух утверждений и самый повод к этой ошибке,

⁴⁹ Коменский Я. А. Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1 - М.: Педагогика. 1982. С.294. Курсив авторов пособия.

⁵⁰ Коменский Я. А. Там же. С.457-458.

ложные доказательства и подлинные доказательства в пользу истинного тезиса и т.п.». ⁵¹ Коменский строго выдерживает логику учебного процесса, сначала понять сущность, потом научиться оперировать, фактически развивать разные вариации, проявления этой сущности. Конечно, Я. Коменский жил в 17 веке, тогда еще не было современной методологии и социологии науки, которая фактически отказалась от положения поиска научной истины, а пришла к рассмотрению последней как сконструированной модели реальности. Вопрос истинности заменен проблемой адекватности модели самой реальности, более того данная модель сама становится частью реальности.

Риторический класс подводит итог всему обучению, предполагает упражнения для учащихся, направленные на истинное, легкое, приятное применение «всего до сих пор изученного. Откуда было бы видно, что ученики наши кое-чему научились и пробыли у нас не напрасно». Риторический класс – это интеграция всего ранее изученного, различные варианты применения полученных знаний.

Выделим несколько важных положений педагогики Коменского по отношению к обществоведческому образованию: во-первых, цель образования - научиться распознавать основания, свойства и цели каких-либо социальных явлений, во-вторых, в обучении двигаться следует от близкого к далекому, от знакомого к незнакомому, то есть от поля непосредственных взаимодействий к полю опосредованных, в-третьих, одна из наиболее важных целей образования – развитие разума ученика, в данном случае социально-критического мышления.

Знаниевый подход, который возник из идей Коменского, очень сильно меняется в силу различных модификаций при его реализации. Исходные идеи, которые были потеряны в процессе массовизации образования, сегодня вновь акцентируются в различных моделях развивающего и личностно-ориентированного обучения.

Система образования выстраивается не по замыслу одного или нескольких человек, а по своей внутренней логике, обусловленной процессами коммуникации в рамках самой системы (Н. Луман), интерпретацией её идей людьми, занимающимися непосредственной реализацией, общим контекстом, или особенностями общества в целом. Так, система *образования*, всё больше и больше обретая массовый характер в массовом обществе, пошла по пути значительного упрощения тех самых теоретических положений, с помощью которых планировалось постигать суть вещей. Массовое образование мы рассматриваем в соответствии с характеристиками массового общества, предложенными О. Тоффлером: стандартизация, специализация, концентрация, синхронизация, максимизация, централизация. ⁵²

Поясним некоторые из предложенных характеристик. Принцип *макс-*

⁵¹ Коменский Я. А. Там же. С.458.

⁵²Тоффлер, Э. Третья волна - М.: ООО Фирма Издательство АСТ, 1999.

симизации в массовом образовании выражается в том, что в содержание образования включается *максимально* возможный объем информации, как уже отмечалось ранее, для того чтобы подготовить детей к взрослой жизни, дать им представление обо всех областях реальности. В силу постоянного увеличения информации, которую предлагает мир науки, вместо познания и постижения в больше степени происходит ознакомление. Так нарушается главный принцип педагогики Коменского: *на каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят*.⁵³

Принцип *концентрации* привел к модификации самой классно-урочной системы и дело даже не в том, что в классе может быть более 25 человек.⁵⁴ Сам процесс обучения предельно насыщен, концентрирован. Принцип *стандартизации* тоже внес свою лепту: материал для изучения, с приписанными к нему умениями и навыками распределяется по классам, в зависимости от усредненных показателей, соответствующих тому или иному возрасту. Соответственно, если материал не усвоен ребенком, то он должен проходить его снова, то есть оставаться на второй год. Защита прав ребенка, которая активно развернулась во второй половине 20 века вкупе с опасениями школ быть уличенными в недостаточной компетентности, привела к тому, что материал осваивать стало совсем не обязательно. «Липовые» тройки наводнили школьные журналы, в соответствии с этим «четверки» и «пятерки» тоже весьма «подпортились».⁵⁵

Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым, утверждал Коменский. Когда наука только зарождалась и формировалась, она определялась, выстраивалась как система знания, логичная, доказанная, взаимосвязанная. Образование, таким образом, предполагалось как постепенное освоение этой логичной стройной системы знания. Отсюда и «ЗУНы»⁵⁶ - кусочки знания, подкрепленные умениями и доведенные до состояния навыка (автоматического воспроизведения действия), как части освоенной системы научного знания, в лучшем случае связанные с какой-либо практикой, «кирпичики» в мировоззрении человека. Образовательный процесс, таким образом, превращается из проникновения в суть вещей, в поступенчатое освоение адаптированных (упрощенных) основных научных постулатов и практических действий.

Ваше мнение

Как в Вашем школьном образовании проявлялся его массовый характер?

Насколько это было важно для Вас лично?

Научное знание сегодня уже не воспринимается как система основных научных положений, выстроенных в соответствии с доминирующей

⁵³53 Коменский Я. А. Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1 - М.: Педагогика. 1982.

⁵⁴54 В СССР, в 70-ые годы классы могли включать в себя 40 и более человек. В старших классах это количество уменьшалось за счет реформирования контингента обучающихся.

⁵⁵55 Знаменитое выражение «три пишем, два в уме»

⁵⁶56 ЗУН (на языке педагогов, сокращение) – знания-умения-навыки

научной парадигмой, как четкая, логически обоснованная структура, адекватная изучаемой реальности или объективно ее отражающая. Современная социология науки либо рассматривает ее как поле (П. Бурдье) с различными центрами силы в виде научных школ и дискурсивными практиками, либо как систему, насыщенную внутренними противоречиями, которая меняется в зависимости от «выигравшей» парадигмы (Т. Кун). Остальные же возможные ответвления и отклонения подавляются господствующей парадигмой до тех пор, пока система может с ними справиться. На уровне школьного образования представлена, как правило, доминирующая парадигма.

Если мы ставим своей целью – ввести ученика в поле науки, открыть для него параллельную реальность (по логике А. Шютца), то вряд ли таким образом преуспеем в этой области. Во-первых, следуя логике Коменского, на это уходит вся жизнь, во-вторых, индивиду для того, чтобы проникнуть в сферу, которая не является для него естественной, нужно приложить значительные усилия не только в освоении чужого языка, но и перестроить свою мыслительную деятельность и преодолеть собственную самодостаточность. Сам ученик, как правило, не имеет никакой особой мотивации включаться в мир научной теории. Более того особенности изучения отдельного предмета в современной классно-урочной схеме (например, количество часов, выделяемых на его изучение) в ряду прочих не предполагают условий для такого включения.

В результате в современном обществе «знаниевый» подход превращается в трансляцию какого-либо исходного материала, отобранного экспертами, разработчиками программ и УМК (рис.4). Расширение областей научного знания, устоявшегося, готового для трансляции оказало образованию, прежде всего школьному, весьма плохую услугу. Количество учебного материала разрастается и вытесняет все возможные практические варианты того самого поиска, проникновения в суть вещей, о котором писал Ян Коменский.

Авторы-разработчики продумывают и схему освоения материала, материал дробится на классы, темы, уроки в соответствии с возможностями ребенка, подростка. При этом определение возможностей ученика – это опять же функция экспертов. Поле совместной деятельности в рамках знаниевой парадигмы начинается с момента непосредственного изучения материала, причем определение этих действий со стороны ученика либо минимально, либо вообще отсутствует. Это прерогатива учителя, зафиксированная в его академических правах последней версией Закона «Об образовании в РФ».

Оценка результатов образования – это тоже дело экспертов, которые разрабатывают экзаменационные материалы (КИМы). Хотя до недавнего времени учителя и методисты уровня образовательных учреждений и районных отделов образования активно участвовали в организации итоговых экзаменов. И у учеников была возможность выбора различных форм экза-

Речь идет о конкретных детях, чье развитие могло бы быть более успешным при наличии более адекватного педагогического подхода и технологий обучения!!!

мена (устная, по билетам, устная на собеседовании, устно-письменная, защита реферата или проекта). Подобные новации на самом деле также связаны с развитием знаниевой парадигмы, увеличение количества готового знания, которое не выдерживают школьные программы, действительно

поднимает вопрос о качестве. Как отслеживать результаты: единый учебник, единая программа, единый экзамен – это не только следствие политической идеологии, это попытка связать воедино разрывающуюся ткань образовательного знаниевого подхода. Единственно возможный способ обеспечить какое-то качество – усилить контроль за усвоением расширенной системы знания (ввести ЕГЭ).

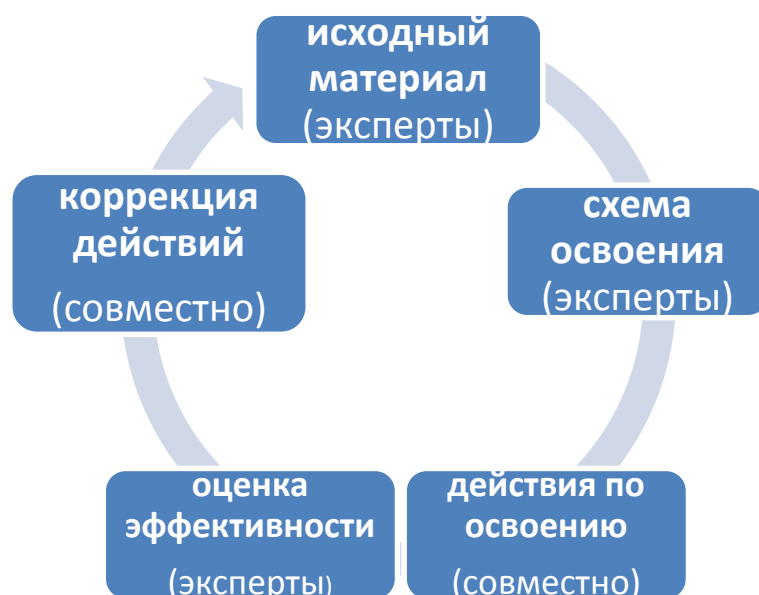


Рис.4 Схема реализации знаниевого подхода

Система образования в ее традиционном ЗУНовском варианте определяет три уровня развития деятельности ученика: репродуктивный, преобразующий и творчески-поисковый. Существует четко упорядоченная схема возможных достижений при изучении того или иного предмета: репродуктивный уровень для всех, это минимум (главное – воспроизвести предлагаемую информацию), преобразующий желателен для большинства, здесь уже речь идет о знании и умении его трансформировать. Третий уровень только для особо заинтересованных и преуспевших – на базе усвоенного знания осуществляется какое-либо творчество. В итоге получается, что главное – это все-таки освоение знания на нескольких уровнях. До третьего уровня добирается далеко не каждый ученик, очень многие по ряду предметов остаются вообще на первом уровне, на уровне репродукции. Таким

образом, реализовывалась и реализуется одна из главных целей, базовых ценностей советской, а теперь российской школы – научить всех. Действительно, «ЗУНовский» подход экономичен, что хорошо для госбюджета и эффективен, потому что гарантирует минимум образования для всех.

Ваше мнение

Почему старый подход, который чаще называют даже не «знаниевым», а «ЗУНовским» потерял свою актуальность в отличие от тех же знаний?

Что Вы понимаете под словом «знание»? Что можно считать знанием? А что нет?

В числе проблем школьного образования сегодня обычно выделяют следующие: неспособность большинства наших учеников к нестандартным действиям, доминирующую установку средней школы на репродуктивный характер знания, получаемого обучающимися, низкий уровень мотивации к образовательной деятельности, отсутствие профориентационной работы и т.п.. Называется немало причин возникновения данных проблем – перегруженность «знаниевой» составляющей школьных программ, отсутствие ориентации учителей на развитие критического мышления школьников (и скорее всего соответствующей профессиональной подготовки педагогов), применяемых методов обучения. «...основное внимание уделяется проверке пройденного и изучению нового материала, а вот на подведение итогов, на ответ «зачем все это надо?» - времени нет»⁵⁷).

Можно сказать, что наша школа (и не только средняя) страдает «хроническим заболеванием» недоверия к собственным ученикам, боязнью отпустить их в свободное плавание, пусть и на территории ограниченной рамками педагогического процесса. В итоге, сталкиваясь «с заданиями типа PISA, наши ученики, не анализируя самостоятельно всю описанную ситуацию, воспроизводят сложившиеся связи: литературный текст – общее рассуждение, математический – точное детальное решение. Отечественная школа натаскивает учащихся на применение стандартных способов решения путем узнавания задачи».⁵⁸

Проблема доминирования репродуктивного характера обучения существует, и дело не только в интересах государства, уровне конкурентоспособности нашей страны в мировом сообществе.

Успешность по отношению к обществоведческому образованию предполагает, прежде всего, способность учеников устанавливать связи не только между содержанием уроков по различным дисциплинам, но и применять полученные знания и умения в реальных социальных отношениях.

⁵⁷Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас не гарантированный результат? //Платное образование. 2007. №4. С.26.

⁵⁸ Там же. С. 21. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся ПИЗА (PISA, Programme for International Student Assessment). Основной целью исследования ПИЗА является оценка образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Исследование направлено на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях.

Предметы социально-гуманитарного цикла – литература, история, обществознание могут дать ученику интегрированное представление о том, как и почему меняется жизнь человека, от кого или чего она зависит, почему изменяются его собственные представления в тех или иных условиях. О том, как сам человек может влиять на обстоятельства собственной жизни? Подобные знания и умения являются основой социальной компетентности личности.

Проблема в данном случае заключается не в знаниях как таковых, их актуальность и необходимость несколько не уменьшилась. Вопрос в акцентах, которые смещаются в область действий или умений, поскольку не достаточно просто услышать, нужно понять и освоить. Сами знания постоянно и довольно быстро обновляются вне зависимости от школьных программ. В информационном обществе становится проблемой сам процесс отбора, проверки и освоения информации, которая уже только после этого становится личностным знанием индивида. То, что эта проблема еще не решена, подтверждается непрекращающимся уже около 50 лет потоком критики в адрес школьного обучения. Недовольство результатами ПИЗА, это только одна из составляющих. Вопрос в применении получаемых знаний, который никак нельзя признать удовлетворительным, что особенно заметно в практиках высшего образования. Способность большинства вчерашних школьников к чтению и реферированию научной литературы не просто оставляет желать лучшего, но и осложняется отсутствием общей эрудиции по ряду общих вопросов. А цели, стоящие перед высшим образованием, становятся еще более масштабными, вчерашний выпускник должен не только обладать определенной суммой знаний и умений, но и уметь применять их в различных ситуациях. И здесь нам не обойтись без слова «компетентность», что говорит о способностях каждого к какому-либо виду деятельности. Такие образовательные акценты соответствуют особенностям современного общества.

Контрольные вопросы

1. Объясните значение основных педагогических понятий: направление, подход, технология, система.
2. В чем суть основных идей Яна Амоса Коменского?
3. Почему важно, чтобы обучающийся участвовал в самой организации учебного процесса?
4. Почему образование в 20 веке приобретает ярко выраженный массовый характер?
5. Почему сегодня умения оказались «важнее» знаний?

1.3 Результаты обучения: ориентация на развитие личности

Результаты изучения обществознания в соответствии с ФГОС делятся

на личностные, предметные и метапредметные.⁵⁹ Метапредметные результаты, такие как умение *объяснять явления и процессы социальной действительности* с научных, социально-философских позиций; рассматривать их комплексно в контексте сложившихся реалий и возможных перспектив; умение выполнять познавательные и практические задания, в том числе с использованием проектной деятельности на уроках и в доступной социальной практике; способность *анализировать реальные социальные ситуации, выбирать адекватные способы деятельности*, в том числе поиск и извлечение нужной информации по заданной теме в адаптированных источниках разного типа; перевод информации из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации, довольно близки к тому, что мы называем социальной компетентностью и социально-критическим мышлением.

Компетентность обычно используется для обозначения способности индивида к какой-либо, чаще профессиональной деятельности. Жизнь в современном обществе требует более широкой компетентности, тем более, что профессиональная и другая социальная деятельность становятся все более и более взаимосвязанными. Компетентность социального взаимодействия рассматривается как обеспечение и неотъемлемая часть профессиональной деятельности. Например, специалисты по связям с общественностью существуют практически на каждом крупном предприятии, и каждый руководитель должен владеть все более и более сложными способностями к коммуникации не только со своими непосредственными подчиненными.

Ваше мнение

Насколько важной для предприятия или организации является проблема выстраивания собственного имиджа? Какой компетентностью должны обладать руководитель и другие специалисты, работники, чтобы обеспечить позитивный имидж?

Существуют разные трактовки социальной компетентности. Трактовка «социально-культурной компетентности» как «способности воспринимать другое с положительными эмоциями... путь к познанию нового, обогащающий собственный опыт и способствующий развитию личности»⁶⁰ сближает ее с толерантностью и в большей степени характерна для области изучения иностранных языков. В нашем случае базовым компонентом является понимание, ориентация индивида в современной реальности, поэтому мы используем концепцию Джона Равена. Компетентность индивида в современном обществе, как считает Джон Равен,⁶¹ должна сочетать и элементы професси-

⁵⁹Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010.

⁶⁰Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. СПб.: Тригон, 1999. С.280.

⁶¹ Джон Равен – один из авторов компетентностного подхода в английском образовании.

ональной деятельности, и умение влиять на окружающих, на общество в целом.⁶² Компетентное поведение обусловлено мировоззрением человека, его пониманием необходимости совершения определенных действий для жизни сегодня: «Компетентное поведение, среди прочего, зависит ... от готовности включаться в субъективно значимые действия, например, стремиться повлиять на происходящее в своей организации или на направление движения общества ... *адекватного* понимания того, как функционируют организация и общество, где человек живет и работает, и *адекватного* восприятия собственной роли и роли других людей в организации и в обществе в целом ... *адекватного* представления о роли понятий, связанных с управлением организациями».⁶³

Джон Равен в своем определении несколько раз использует слово «адекватно» по отношению к пониманию, восприятию, представлениям индивида об его позиции в современной реальности. Слово «адекватно» по отношению к пониманию, восприятию, представлениям индивида об его позиции в обществе предполагает соответствие реальности. В то же время возникает вопрос: чему должны быть адекватны эти представления, и если реальности, то какой? Общество многослойно, различные реальности относительно закрыты по отношению друг к другу в силу особенностей восприятия, языка, устойчивых представлений. Такая множественность характерна для любого общества, но раньше положение индивида было более стабильным, и соотношение реальностей в его жизни было закреплено существующими правилами и порядками. Мобильность индивида в современном обществе не предусматривает подобных правил, точнее, она их разрушает, и человек сталкивается с необходимостью видеть, распознавать эти несоответствия и уметь на них реагировать. И именно в развитии такого опыта заключается актуальность и значение изменений образования.

Ваше мнение

Был ли индивид, живущий на более ранних этапах существования общества, более адекватен, нежели человек, живущий в настоящее время? При этом ЧЕМУ и, самое главное, В ЧЕМ выражалась и выражается сегодня эта адекватность? Приведите конкретные примеры.

Индивид прошлого времени гораздо чаще был адекватен по отношению к группе, в которую он был включен, и его мировосприятие было довольно стабильным, зоны адекватного восприятия были четко определены в зависимости от той социальной позиции, в которой он находился. Несмотря на то, что культура «предлагает» общий умственный инструментарий всем людям, принадлежащим к данному обществу, сегодня многое зависит от того, в какой мере индивид его использовал. В процессе своей об-

⁶² Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация - М.: Когито-Центр. 2002.

⁶³ Равен Дж. Там же. С.150. Курсив авторов пособия.

ственной практики индивид может пересматривать изначальные постулаты, несмотря на то, что для него они обладают относительной устойчивостью и являются само собой разумеющимися.⁶⁴

Ваше мнение

Как и когда происходит переосмысление собственного опыта? Приведите примеры.

Опыт индивида, способы его осмысления и представления все больше и больше становятся предметом исследования социологии. П. Бергер и Б. Бергер определяют общество как «наш жизненный опыт [experience] общения с другими людьми вокруг нас».⁶⁵ Личностно-ориентированная социология смещает акценты с изучения социальных групп в целом на отдельного индивида, который, тем не менее, в рамках исследования остается представителем тех же самых групп. Можно сказать, что просто меняется ракурс, изначальная проекция научного взгляда. Над-индивидуальный характер социального, когда действия индивида рассматриваются как следствие экономических, политических процессов, происходящих в обществе, перестает быть актуальным в современном обществе. Наиболее важными аспектами становятся преобразующий и субъектный. Смещаются акценты и в сущности социализации: если традиционно она определялась как освоение норм и ценностей отдельной группы, общества в целом, то сегодня это, в первую очередь, ценностно-нормативное творчество самих людей. Интериоризация уже существующих правил носит крайне избирательный характер.

Отказ от над-индивидуальности не предполагает отрицания реальности общественных отношений, общество при этом не сводится к совокупности индивидов. Для понимания современного общества необходимо учитывать действия и смыслы отдельного индивида в той же самой мере, как и приоритеты различных групп. Становится актуальным взаимодействие группы и индивида, который к тому же занимает промежуточную позицию между группами, например, может быть учителем, родителем и студентом одновременно. При этом определение основного статуса является довольно сложным, для самого индивида эти статусы могут быть равноценны. Когда мы обращаемся к индивидуальности, мы вовсе не отказываемся от типичного, оно остается, но смещается в сторону игры. Человек сегодня гораздо в большей степени, нежели раньше, играет в правила, не задумываясь о своей зависимости от них.

Ваше мнение

Как изменяются восприятие, представления, оценки какой-либо ситуации в зависимости от той или иной роли или позиции индивида? Приведите примеры.

⁶⁴Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. - М.: Изд-во "Медиум", 1995.

⁶⁵ Бергер П.Л., Бергер Б. Социология. Биографический подход //Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004. С.29.

Способность понять существующие правила, оценить их целесообразность становится жизненно необходимой, особенно если таких правил много и они противоречат друг другу. Отношение к тем или иным правилам актуально не только для самого индивида. Согласно концепции социального конструирования реальности у общества нет раз и навсегда заданной траектории развития, оно создается и воспроизводится огромным количе-

Если основной контроль возложен на самого индивида, его нужно готовить к этой роли.

ством людей. Таким образом, «отказ» от традиционной регулирующей системы, когда индивид следовал общепринятым нормам и правилам, например, той же самой социальной группы, может привести к дисбалансу всей системы общественных отношений.

Что будет конструироваться в современном обществе в условиях ослабления социального контроля - это вопрос понимания индивидом социальной реальности, вопрос развития социальной компетентности. Нормы и правила должны быть освоены, приняты индивидом как значимые и необходимые, иначе они перестанут работать, что и составляет сущность гуманистической этики по Э. Фромму.⁶⁶ Социальное в таком случае рассматривается как преобразующее и субъектное, нормы подвергаются интерпретации индивидом как актором и как субъектом взаимодействия.

У каждой реальности свой язык и свои способы освоения, обобщения и представления какой-либо информации.

Для решения подобных задач, предполагающих «превращение» индивида в субъекта, действующего в обществе со знанием дела, крайне актуальным для образования становится совмещение двух реальностей – повседневности и науки. Самое главное отличие этих реальностей –

язык, с помощью которого «называются» и определяются составляющие реальности. Повседневность рассматривается как мир рабочих операций, мир «лицом-к-лицу»⁶⁷, мир непосредственных взаимодействий индивида, что автоматически включает в него и работу, и дом, и личное общение. Наука как моделирование социальной реальности включает в себя аспекты повседневности, но чаще всего, с точки зрения социетальных образований. Индивид может изучать обществознание в средней школе, социологию - в высшей, но при этом не обладать способностью к анализу и пониманию социальных явлений и процессов, прежде всего с точки зрения соотношения различных реальностей. Полученные им знания так и существуют в разных реальностях, более того, научные знания очень быстро забываются, потому что наиболее актуальным остается мир рабочих операций.

⁶⁶ Фромм Э. Человек для себя / Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм. Мн.: ООО «Попурри», 2000.

⁶⁷ При описании различных реальностей используется терминология А. Шютца.

Ваше исследование

Как окружающие Вас люди обсуждают события собственной жизни? Понаблюдайте и сделайте выводы. В каком случае они пытаются выйти за рамки своего жизненного опыта? Каким образом: привлекая опыт других людей или обращаясь к научной терминологии? Надо ли учить детей объяснять события собственной жизни, пользуясь языком науки?

Как могут быть связаны разные реальности в сознании индивида? В случае повседневности речь идет о знании, проверенном и апробированном на собственном опыте, а во втором, научные знания кем-то предложены, например, как содержание образования и большей частью не апробированы на собственном опыте. На основе концепции А. Шютца в повседневном сознании человека, восприятии им социальной реальности можно условно выделить два поля. К первому относятся представления о межличностных отношениях с людьми, которые окружают человека в течение всей его жизни. Это *поле непосредственных взаимодействий*, отражение связей, которые в большей степени являются для индивида видимыми, «прозрачными». Освоенное индивидом социальное пространство не ограничивается областью повседневных межличностных отношений, оно может включать в себя взаимодействия, связанные с профессиональной деятельностью или хобби.

Второе поле определено очень условно, поскольку включает в себя практически все оставшиеся аспекты социальной реальности, которые оказывают весомое влияние на жизнь человека, но он либо не подозревает об этом, либо не хочет осваивать еще и эти дополнительные знания. Это связи, которые «прозрачны» для индивида в меньшей степени, это то, что находится где-то на периферии повседневности, то, что в большей степени непонятно. Часто, это особенности функционирования и развития таких социальных институтов, как политика, экономика, религия и т.п., именно то, что является предметом изучения социальных наук, то, что относится к *полю опосредованных взаимодействий* человека.

Поле непосредственных взаимодействий постоянно пересекается с полем опосредованных, более точно является его частью. Суть этих пересечений часто остается для человека закрытым, недоступным знанием. В сознании человека эти поля могут быть в буквальном смысле почти разорваны, что в частности проявляется в интересе только к событиям собственной жизни и безразличию ко всему, что выходит за ее рамки.⁶⁸ Проблема в данном случае заключается не только и не столько в вопросах социальной ответственности, а в простом факте непонимания того, как многочисленные социальные явления, процессы, не входящие в непосредственный жизненный опыт индивида связаны с его собственной жизнью и жизнью других людей.

⁶⁸Уход в частную жизнь – одно из проявлений индивидуализированного общества. См. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. Под редакцией В.Л. Иноземцева. Москва. «Логос», 2002.

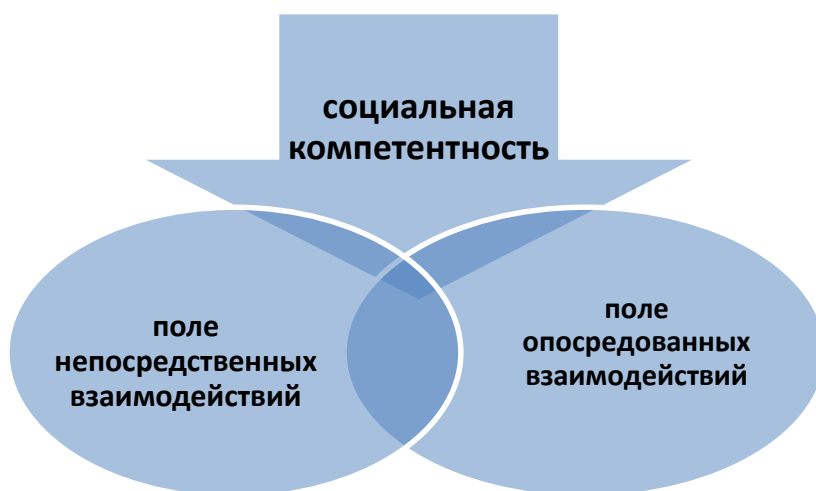


Рис.5 Социальная компетентность как способ понимания взаимодействия полей в жизни человека.

Только исследование социальной реальности, причем не в мире науки, а в мире повседневности, но посредством научных знаний и методов, может снять данную проблему, минимизировать эпистемологическую ошибку, обеспечить понимание того, как различные явления жизни связаны друг с другом. Понимание взаимосвязи, взаимозависимости двух условно выделенных полей – основа осмысления собственного жизненного опыта, развития социальной компетентности индивида (см. рис. 5).

Опыт и компетентность – это родственные понятия, прежде всего потому, что компетентность предполагает рефлекссию и переосмысление собственного восприятия и собственных действий. Социальную компетентность можно рассматривать на основании *институционального подхода* как способность людей к освоению ценностных образцов, правил, норм поведения или *системного* - как способность социального субъекта к автономному существованию, взаимодействию с другими акторами самоуправляемых систем.⁶⁹ Нам кажется более актуальным *когнитивный* подход, в котором компетентность рассматривается как совокупность способов «рационализации» социальной деятельности субъектов для упорядочения их взаимоотношений с существующими условиями функционирования и развития социальных систем.

Социальная компетентность может развиваться спонтанно и без участия образования. В каждом обществе всегда существуют специфические условия для структурирования индивидуального сознания: культура и традиция, язык, образ жизни. Значительная часть наших знаний о мире передается друзьями, родителями, при этом не только конкретными субъектами, но и отношениями, контекстами, в которые человек включается.

⁶⁹Чертенко, А.Л. Социальная компетентность: теоретико-методологические основания социологического анализа // Социология власти. 2007. №1.

Вхождение в социальную среду возможно только в процессе усвоения общепринятых смыслов. У каждого человека есть свое представление, своя смысловая «картина» мира, свое видение социального пространства. Подобные смыслы касаются не только и не столько обозначений чего-либо, они становятся основой для всех отношений человека, пронизывают все пространство его жизни. Жизненный опыт, создание символических конструкций объединяют, интегрируют в единое целое освоенные человеком смыслы, действия, способы решения проблем. Именно в таком случае реализуется принцип «естественности» социальной среды, которая не требует специального изучения, а постигается в процессе повседневной практики. Иными словами, развитие социальной компетентности может идти стихийно, спонтанно, индивид осваивает только то, что на данный момент интересно, необходимо. При этом, социология знания демонстрирует нам огромную зависимость представлений человека, его жизненных практик от социального контекста, от близкого круга общения, от референтной группы («мы-группы»). Сам индивид далеко не всегда понимает, отслеживает влияние этих зависимостей.

Ваше мнение

Прокомментируйте следующее высказывание. Приведите примеры. «Индивидуумы вынуждены продираться через комплекс рисков, которые посягают на все аспекты их повседневной жизни, при этом интенсификация индивидуализма означает, что кризисы восприняты как индивидуальные недостатки, а не результат процессов, которые в значительной степени неподвластны индивидам».⁷⁰ Как ситуация современного общества влияет на переосмысление жизненного опыта самим индивидом?

Изучение обществознания может помочь, предоставив научные знания для переосмысления отдельных положений жизненного опыта. Мир более или менее очерчен, представлен, целостен, в нем есть белые пятна, но они располагаются в тех зонах, которые не считаются крайне важными на настоящий момент, или которые настолько удалены от поля непосредственных взаимодействий, что не имеет смысла в них разбираться. А.Шютц сравнивает представления индивида с географической картой, на которой обозначены все необходимые пункты, и по которой, судя по всему, можно прокладывать свой маршрут. Зоны релевантности в таком случае будут отмечаться как более или менее значимые, более или менее понятные и, безусловно, пересекающиеся друг с другом.⁷¹ Такая «карта» одного индивида

⁷⁰Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity - Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001. P.114.

⁷¹ Релевантность рассматривается как смысловое соответствие между информационным запросом и полученным сообщением, между вопросом и ответом, между исследовательской задачей и ее решением. Релевантный (от англ. relevant уместный, относящийся к делу), может использоваться как синоним слова «адекватный». Адекватность (от лат. adaequatus – приравненный) – почти полное соответствие, совпадение, тождественность. По отношению к мышлению и восприятию адекватность рассматривается как верное воспроизведение связей и

будет очень сильно отличаться от аналогичной карты другого, хотя бы в силу центральной, отправной точки данной схемы, то есть самого человека. Поле каждой науки – это тоже своего рода отдельный мир, предполагающий особые познавательные траектории. Иными словами, научные знания недостаточно просто изучать как набор различных положений, нужно научиться действовать в данном поле, а в случае обществознания таких полей несколько – философия, экономика, юриспруденция, социальная психология, культурология и наконец, социология.

Ваше исследование

Как вы применяете научные знания в сфере повседневности? Приведите примеры такого использования.

Фактически речь идет о способах адаптации научного знания к миру рабочих операций, мир научной теории плохо соотносится с миром повседневной реальности, миром «лицом-к-лицу» каждого ученика.⁷² Знания о мире передаются ученику в течение всей жизни людьми, входящими в непосредственную зону общения (родителями, друзьями). Естественные знания о реальности обладают относительной устойчивостью и являются само собой разумеющимися, но могут пересматриваться в процессе практики.⁷³

Ваше мнение

Насколько особенности сознания индивида, его представлений о социальной реальности учитываются в процессе обществоведческого образования?

Можно выделить три основных фактора, влияющих на развитие социальной компетентности:

- мыслительная деятельность;
- система ценностей;
- жизненный опыт.⁷⁴

Из всего перечисленного развитие мыслительной деятельности в большей степени подвластно формальному образованию. Тип мышления человека, познающего окружающий мир, «образует некий комплекс, который не может быть легко отделен ни от психологических корней эмоциональных и жизненных импульсов, составляющих его основу, ни от ситуации, в которой он складывается, и решения, которое он пытается найти».⁷⁵ Стереотипы, как руководства к действию; репрезентации как цепочки

отношений объективного мира. У А. Шютца понятие релевантности имеет оттенок «навязанности», изначально заданности оснований для определения запроса и получения ответа. Адекватность же в большей степени зависит от особенностей восприятия самого индивида.

⁷² Более подробно способы адаптации научного мира к миру повседневности, существующие сегодня в курсе обществознания будут представлены во втором и третьем параграфе данной работы.

⁷³ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. - М.: Изд-во "Медиум", 1995.

⁷⁴ Равен Дж. Там же.

⁷⁵ Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С.8.

смыслов, передаваемых от одних к другим; мифы как неподлежащие пересмотру, имеющие сакральный оттенок неоспоримого утверждения. Должны же мы быть в чем-то уверены? Все вышеперечисленное сливается в нашем сознании в целостную картину ярко эмоционально окрашенных образов, которая для нас и определяет общество как среду нашей жизни.

Ваше исследование

Какие мифы актуальны для жителя современного города? Большого, среднего, малого? Села? Проведите небольшое исследование. Для начала нужно выяснить, что такое миф. Затем обсудить с кем-нибудь из знакомых Вам людей какую-нибудь проблему. В чем люди уверены? Какие из их утверждений нельзя оспорить?

Насколько мифологизировано образование? Каковы мифы родителей, учителей и выпускников?

Различные формы познания: обыденное, религиозное, мифологическое, художественное и научное - в зависимости от назначения, характера знания, а также используемых средств и методов, в равной степени являются значимыми для понимания социальной реальности, изучение которой требует целостного взгляда, ведь главное - воссоздать объемную картину жизни. Мышление в таком случае рассматривается в соответствии с принципами социологии знания как творчески-конструктивная деятельность, которая, тем не менее, *во многом определяется социально-культурной средой индивида*, Макс Шелер называл это «относительно-естественным мировоззрением», а Норберт Элиас – «состоянием естественной понятности». Макс Шелер подчеркивал, что «человеческое знание в обществе дано индивидуальному восприятию а priori, гарантируя индивиду смысловой порядок. Хотя этот порядок и связан с определенной социально-исторической ситуацией, он кажется индивиду естественным способом видения мира».⁷⁶ Подобная предопределенность наиболее ярко выражается через категорию «ментальность» (в трактовке школы «Анналов»).

Основатели исторической школы «Анналы» Люсьен Февр и Марк Блок применили анализ ментальности к сознанию людей других обществ, доказывая, что человек в разные эпохи мыслит неодинаково.⁷⁷ Ментальность позволяет выявить интеллектуальные процедуры, способы мировосприятия, которые были присущи людям определенной эпохи и в которых они не отдавали себе ясного отчета, применяя их как бы «автоматически». Ментальность – это тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отделена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания, от того, чем люди пользуются, обычно сами того не замечая, не задумываясь о причинах и логической обоснованности. В каждом обществе на дан-

⁷⁶Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. - М.: Изд-во "Медиум", 1995. С.20.

⁷⁷См. например, Блок М. Апология истории или ремесло историка / пер. Е.М. Лысенко, прим и статья А.Я. Гуревича. М.: Наука. 1986.; Февр Л. Бои за историю. М: Наука, 1991.

ной стадии развития существуют определенные условия для структурирования индивидуального сознания: культура и традиция, язык, образ жизни и религиозность.

В то же время подобный подход может привести нас к практически полному отрицанию самостоятельности мыслительной деятельности индивида в познании общества. Индивиду достаточно часто отказывают в ментальной самостоятельности, т.е. социальное мышление рассматривается только на коллективном уровне. «Строго говоря, утверждать, что индивид мыслит, вообще неверно. Значительно вернее было бы считать, что он лишь участвует в некоем процессе мышления, возникшем задолго до него».⁷⁸ Согласившись с тем, что эпоха, в которую живет индивид, создает его мировосприятие, хочется отметить, что культура предлагает общий умственный инструментарий всем людям, принадлежащим к данному обществу, и уже от способностей и возможностей того или иного индивида зависит, в какой мере он их использовал. Как показали Питер Бергер и Томас Лукман, в процессе своей общественной практики индивид может пересматривать эти изначальные постулаты, несмотря на то, что для него они обладают относительной устойчивостью и являются само собой разумеющимися.⁷⁹

Индивид в процессе познания окружающего мира с помощью мыслительной деятельности как способа ориентации, отбирает и осваивает наиболее значимое для него в организации собственной жизни.

Таким образом, наш подход признает за индивидом ментальную самостоятельность. Если рассматривать повседневность как смысловой универсум, совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору, то индивид мыслит социально и самостоятельно уже постольку, поскольку избирательно использует гото-

вые формы мышления и смыслы. Насыщенность социальной реальности смыслами – предпосылка социального мышления индивида. Социальное мышление, таким образом, выполняет мировоззренческую функцию.

Важно также отметить, что социальное мышление рассматривается в связи с непосредственной жизнедеятельностью человека, поиском решений для текущих задач и в этом смысле прагматично, хотя ни в коем случае не сводится к этому.

При этом общество осмысливается индивидом, прежде всего, как среда, условия собственной жизнедеятельности. Восприятие данной среды в зависимости от успешности или не успешности реализации своих планов и надежд приобретает различную эмоциональную окраску, положительную или негативную.

К. Гирц при анализе культурных систем использует понятия символа

⁷⁸ Манхейм К. Там же. С.9.

⁷⁹ Бергер П., Лукман Т. Там же.

и культурных схем. Культурные схемы – религиозные, философские, эстетические, научные, идеологические – он рассматривает как программы, которые снабжают индивида шаблонами или чертежами для организации социальных и психических процессов.⁸⁰ В частности, идеология как культурная система, задавая индивиду такие схемы, использует силу символа. Символ способен обозначать различные аспекты социальной реальности, таким образом, он передаёт более сложный смысл, чем предполагает буквальное понимание. К. Гирц сравнивает символ с метафорой, которая обеспечивает взаимодействие между разнородными смыслами и создаёт единую схему.⁸¹ Самый простой пример символа – это новогодняя елка. Даже обычная ель, ничем не украшенная, вызывает у нас целую гамму представлений – новогодние игрушки, мишура, горки для катания, Дед Мороз и мешок с подарками.

Ваше исследование

Определите символы, актуальные для Ваших сверстников. Какие слова используются, когда люди говорят об одном и том же явлении, процессе? Какие слова выступают в качестве символов?

Для социального мышления символизация – один из способов обобщения информации об окружающей реальности. Социальное мышление часто оперирует символами, которые позволяют постигать и передавать другим свое знание, включая более сложные смыслы, нежели предполагает буквальное понимание. В результате использование символов позволяет наиболее выразительно и полно передать свое отношение так, чтобы тебя поняли, но это также может привести к заблуждениям, некритическому восприятию. Конечно, эта конструкция отличается у каждого индивида глубиной проникновения в суть явления, и противоречивостью, и обоснованностью. Сочетание таких конструкций определяет культурную схему, которая не только задается индивиду как программа, но и претерпевает значительные изменения в процессе ее усвоения индивидом. Именно *освоение данных схем, создание собственной символической модели общества крайне актуально для школьников. У них уже есть собственные представления об этом, но сама модель еще не «завершена»*,⁸² она еще находится в

⁸⁰ «Символ» в большей степени является связующим звеном между сознанием отдельного индивида и социокультурным насыщением общества, в отличие от понятия стереотипа как программы автоматического действия. «Стереотип» выступает как упрощенный, схематизированный образ социальных объектов или событий, некая «выжимка» из моральных норм, социальной философии и политической пропаганды, которая обладает высокой устойчивостью, активно употребляется при изучении повседневного сознания, но не позволяет подчеркнуть субъектность индивида.

Использование понятия «стереотип» несет в себе прагматическую нагрузку, он часто рассматривается, как основа программы действия, помогает человеку ориентироваться в обстоятельствах, не требующих анализа ситуации, выбора вариантов решения. Активность индивида проявляется только в возможности пересмотра данного стереотипа (А.В. Меренков 2001). Мы считаем, что понятие символа более полезно в данном ключе, потому что предполагает мировоззренческое смыслосодержание, в отличие от понятия стереотипа как программы автоматического действия.

⁸¹ Гирц, К. Идеология как культурная система // Новое литературное обозрение. 1998. № 29.

⁸² Говорить о полном завершении данной модели нельзя ни в каком возрасте, она изменяется постоянно, в частности, в результате жизненного опыта.

стадии осмысления, и ученики хотят говорить и рассуждать об этом, о той жизни, которая существует вокруг них и понимание которой им не только интересно, но и жизненно необходимо.

Социальное мышление создает символическую систему из того, что является содержанием общественного сознания, предлагается образованием, обществом, государством, различными социальными институтами. Сама эта система может считаться несовершенной с точки зрения науки, но она и строится изначально не как научная. Социальная компетентность «взросления» включает восприятие общества, социальной среды как ресурса для реализации надежд и стремлений молодых людей. Такой подход также соответствует известному «социальному эгоцентризму» этого возраста: в каком-то смысле подростки считают себя центром мира и предметом, наиболее достойным интереса, что, возможно, связано с потребностью осознания ими самих себя в этом мире. С другой стороны, уровень критичности восприятия индивида, его умение анализировать окружающую ситуацию усиливают мировоззренческое ядро компетентности, делают более успешным взаимодействие личности и общества. В данном случае речь идет о социальном мышлении индивида, которое «отвечает» за создание картины социальной реальности, за обобщение информации об окружающем мире, за усиление релевантности различных зон в мире естественной установки. Именно, это мышление может развиваться у подростка, если учитель будет очень успешно совмещать научные положения с миром повседневности своих учеников.

Ваше мнение

Какое мышление должно развиваться в процессе преподавания обществознания: социологическое или социальное, научное или повседневное? Какое больше пригодится в жизни?

Мы знаем, что именно научное знание, научное мышление позволяет нам видеть объективную, истинную картину мира, соответственно делаем однозначный вывод: именно такое мышление всем нам необходимо. Тем не менее, не все так просто, на самом деле существует очень важная проблема, которая связана с особенностями самого индивида, социальной реальности как среды, в которой мы все существуем.

Как уже было сказано ранее, интерсубъективность социального мира, жизнь среди других людей, общность забот, труда выводит на первый план *понимание* как один из основных аспектов социального мышления. Вхождение в социальную среду возможно только в процессе усвоения общепринятых смыслов. Каждый человек рано или поздно, с разной периодичностью задает себе вопрос: кто я и кто – окружающие меня люди? Подобные сопоставления отличаются, речь может идти о самых близких или тех, кто известен нам только благодаря СМИ. Все эти люди живут в окружающем меня мире, и очень многое в моей жизни зависит от них. Как я понимаю эту зависимость, только на уровне персонификации причин всех обществен-

ных явлений или я могу выделить воздействие различных факторов на происходящее? Умение видеть за событиями повседневности принципы взаимодействия человека и общества в целом доступно и ненаучному социальному мышлению, поскольку оно оперирует также и знаниями более общего характера. Особенность таких знаний - образность и эмоциональность. Тем не менее, следует признать, что в повседневном сознании рациональность мышления сочетается с иррациональностью «используемого материала» в целом.

Сущность социального мышления заключается, прежде всего, в необходимости для индивида *интерпретировать* общественную реальность, заниматься поиском смыслов, которые определяют не только его жизнедеятельность, но и позволяют анализировать общественные институты, такие как наука, религия, политика и др., – при этом интерпретация может идти как с соблюдением основных принципов научного знания, так и без этого. Наиболее продуктивным является подход к мироощущению индивида как к культурной системе. Это означает, что *индивид в процессе повседневной деятельности как бы создает свою собственную символическую модель общества, центром которой является он сам, как культурную систему,*

Реальность требует усиления мыслительной активности индивида в собственной жизнедеятельности и формирования его социальной компетентности как основы для принятия взвешенных решений, определяющих как его собственную судьбу, так и дальнейшую судьбу человечества.

насыщенную различными символами и смыслами, частью познанными, частью признанными на веру.⁸³

Развитие современного общества приводит, с одной стороны, к необходимости овладения способами работы с информацией, совершенствования средств передачи информации, а это, с другой стороны, приводит к сближению территорий, государств, людей, принадлежащих к разным культурам, и способствует процессу нивелирования присущих

им особенностей, что несёт в себе и позитивные, и негативные моменты. Ситуация выбора, характерная для современного общества, значительно повышает степень ответственности человека за происходящее.

Необходимость полностью осознавать своё существование, что «требует максимальной интенсивности и экстенсивности сознания, минимума бессознательного», определяет лицо современного человека, а не того, кто живёт только в соответствии с традицией.⁸⁴ В то же самое время, по мнению К. Юнга, таких людей крайне мало, поскольку человек пытается по-прежнему жить, так, как принято, как предлагают, полагаясь на ситуативные решения. Иными словами, человек предпочитает просто жить, а не думать об

⁸³ Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления - Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та. 2005.

⁸⁴ Юнг К. Проблема души современного человека // Это человек. Антология. М.: Высш. шк., 1995. С.25.

этом. Таким образом, возникает задача развития способностей человека к изменению сложившихся у него в процессе практики взглядов, представлений.

Если исходить из принципа множественности реальностей, взгляды людей, находящихся в ближайшей среде, более понятны, и ее интерпретация может создаваться как более самостоятельная, принятая и осмысленная. В то же время знакомство с представлениями жителей другой страны (для человека, не имеющего опыта длительного общения с иностранцами) больше похоже на исследование другой планеты. Примером такой другой реальности являются религия (для нерелигиозных людей), наука (для тех, кто старается не обращаться к этой сфере знания), что отражено в различии используемого языка. Следовательно, чтобы проникнуть в сферу, которая не является для нас естественной, мы должны не только приложить значительные усилия к освоению «чужого» языка, но и некоторым образом перестроить нашу мыслительную деятельность и преодолеть собственную самодостаточность. Поэтому очень часто в интерпретации подобных явлений человек пользуется значениями, которые распространены в его собственной социально-культурной среде, что одновременно и способствует и препятствует пониманию.

Рассуждая о социальном распределении знания, А. Шютц выделяет три возможных типа индивида:

✓ *эксперт*, хорошо разбирающийся в какой-либо области социальной реальности, но этот сектор ограничен предустановленными проблемами, то есть внешними (навязанными) релевантностями. Или обозначенными компетенциями;

✓ *человек с улицы*, который обладает практическим знанием о многих областях, не связанных друг с другом. «Его знание – это знание рецептов того, как в типичных ситуациях добиваться типичных результатов типичными средствами».⁸⁵ Он живет, по образному выражению А. Шютца, «наивно среди своих релевантностей и внутренних релевантностей мы-группы».⁸⁶ Можно и не разбираться в сущности предписаний, просто использовать метод проверенный, либо самим индивидом, либо теми людьми, которые входят в его «мы-группу».

✓ *хорошо информированный гражданин* понимает, что окружающий мир не имеет готовых целей, фиксированных пограничных линий и более того в нем возможно бесконечное число возможных систем соотношения. Он должен выбирать систему соотношения одновременно, параллельно со своим интересом; «исследовать зоны релевантностей, примыкающие к ней, и накапливать как можно больше знаний о происхождении и источниках релевантностей, навязанных ему».⁸⁷

⁸⁵ Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. С.224.

⁸⁶ Шютц А. Там же. С. 232.

⁸⁷ Шютц А. Там же. С.233.

Тип хорошо информированного гражданина, о котором пишет А. Шютц, сочетается с нашей моделью социально компетентного школьника. Индивид, который исследует зоны своей жизнедеятельности, понимает, что все воспринятое им сегодня на веру и не очень значимое, может оказаться завтра совершенно иным и актуальным для него лично. Потому что «то, что сегодня относительно иррелевантно, завтра может быть навязано как первичная реальность и что область так называемой абсолютной иррелевантности может оказаться прибежищем анонимных сил, которые могут одолеть его».⁸⁸ Социально компетентный индивид не является экспертом, поскольку его понимание многих областей жизни остается в целом поверхностным, но он более информирован, нежели человек с улицы и свои решения он принимает более осмысленно. Он осознает необходимость расширения своих зон релевантности, он умеет это делать и готов к поиску и получению нового знания.

Зигмунт Бауман считает, что человеку для жизни в современном обществе необходимо владеть социологическим мышлением.⁸⁹ Он выделяет ряд характерных отличий социологического мышления от здравого смысла. Мы воспользуемся этими отличиями, чтобы отделить социальное мышление от социологического, и будем использовать положения, касающиеся здравого смысла, в качестве характеристик по отношению к социальному мышлению. Задача З. Баумана была показать несовершенство здравого смысла относительно социологического мышления, *для нас важно в данном случае охарактеризовать тот тип мышления, который присущ нашим ученикам, обозначить стартовую позицию для дальнейшего развития мышления и компетентности подростков.* Следует отметить, что мы употребляем понятие «социальное мышление», прежде всего, *по отношению к повседневному сознанию индивида* (то, что Бауман называет здравым смыслом)⁹⁰. Социологическое мышление отличается от здравого смысла следующим:

1. Соблюдение правил ответственных высказываний (особенность науки), различение высказываний, проверяемых доступным опытом, и «условного и непроверенного мнения» (здравый смысл).

2. Размер поля для сбора материала, на основании которого выносятся суждения. Для большинства людей такое поле ограничено их собственным жизненным миром. А личный опыт всегда фрагментарен и односторонен. Только сопоставление таких опытов, что присуще социологии, может привести к общей картине каких-либо социально-культурных процессов.

3. Способ придания смысла человеческой реальности. Здравый смысл все объясняет из собственного опыта, поэтому ситуация представляется

⁸⁸ Шютц А. Там же. С.234.

⁸⁹ Книга З. Баумана «Мыслить социологически» является фактически примером того, как можно к повседневным ситуациям из жизни любого человека применять социологический анализ.

⁹⁰ Социальное мышление также может рассматриваться и как научное, относящееся ко всей совокупности социальных наук.

всегда результатом действия какого-либо субъекта, то есть предельно персонифицирована. СМИ также «изображают сложные проблемы народов, государств и экономических систем как результат помыслов и деяний нескольких индивидов, которых можно назвать по имени, поставить перед камерой или взять у них интервью».⁹¹ Социология же рассматривает смысл человеческого существования «посредством анализа многообразных взаимозависимостей человека».⁹²

4. Здравый смысл основывается на рутинной, монотонной природе повседневной жизни, которая «информирует» наш здравый смысл и, в свою очередь, «информируется» им. Узнаваемость и привычность более присуща здравому смыслу, любознательность и критичность – социологии.

Ваше мнение

Какие особенности здравого смысла, выделенные З. Бауманом, помогают, а какие мешают изучать обществознание в средней школе?

Согласившись с З. Бауманом по основным пунктам, отметим, что сравнение опыта, своего и чужого, присуще и здравому смыслу, хотя, конечно, социологическое мышление в данном случае более полно сопоставляет эти факты, исследует особенности жизни человека в рамках модели общества в целом. Кроме того, З. Бауман остановился больше на «технологической» стороне проблемы, подчеркивая, насколько более адекватны, близки к реальности тот или другой тип мышления. По нашему мнению, можно выделить и другие не менее важные различия между этими типами мышления, что связано с особенностями самой социальной реальности.

Дело не в том, что более или менее адекватно позволяет ориентироваться в реальности, социальное мышление является не менее, а может быть и более значимым для человека в повседневной жизни. Станут наши ученики социологами, политологами и т.п. – это еще не известно, в первую очередь им нужна эта мировоззренческая основа, понимание общества как среды собственной жизни, то есть социальное мышление, социальная компетентность. Самое важное, что социальные науки могут оказать им в этом неоценимую помощь. В диссертации на тему «Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных наук» нами было введено понятие «социально-критическое мышление», которое как раз допускает подобное сочетание: социального мышления и научных методов познания социальной реальности. Социально-критическое мышление индивида является особенностью и результатом развития современного общества как «общества риска».⁹³

На основании вышеизложенного ключевые принципы современного социального мышления выглядят следующим образом.

⁹¹Бауман З. Мыслить социологически: Уч. пособие - М.: Аспект-Пресс, 1996. С.20.

⁹² Бауман З. Там же. С.20.

⁹³Мы используем понятие «общество риска», которое было дано Ульрихом Бекон в обобщенном виде по отношению к особенностям современного общества.

Во-первых, усиливается значение «понимания» как основы интерпретации, процедуры постижения или порождения смысла. Любая иная реальность не позволяет нам понять ее, используя привычные для нас правила и нормы. Понимание в данном случае - следствие диалога, в ходе которого и выясняются различия, и достигается какая-то приемлемая основа для взаимодействия. Такая деятельно-коммуникативная природа понимания позволяет не только принимать существующий смысл, но и создавать новые.

Непонимание при этом может быть истолковано как проявление психологической или теоретической замкнутости мышления, приверженного следованию догматизированным, усвоенным схемам, что выражается в неспособности осмысливать новые ситуации действия. Обоснование неразрывной связи мысли и бытия человека позволяет М.Хайдеггеру говорить о понимании как специфическом отношении индивида к действительности.⁹⁴ *Понимание, таким образом, можно рассматривать как постоянное взаимодействие, форму существования человека и общества, а жизнь человека как понимающее бытие.* В процессе социального познания, по Г. Зиммелю, общество при посредстве использующего процедуры понимания индивида познает само себя, используя представление о себе самом в качестве регулятивного принципа познания, понуждая, тем самым, явления и факты разворачивающейся социальной жизни выражаться в предписанных им категориях и формах.⁹⁵ А индивид познает и понимает общество с целью определения своей собственной среды, выявления существующих ресурсов для реализации своих целей.

Ю. Хабермас рассматривает рациональность как неизбежную основу взаимопонимания людей, чтобы состоялся диалог необходимо использовать язык как способ координации действий и достижения согласия.⁹⁶ Некоторые авторы рассматривают концепцию Хабермаса, как идеалистическую и не отражающую реальную ситуацию в обществе. Иными словами, рациональность индивида ставится под сомнение, человек представляется как марионетка, которая следует неким правилам и нормам, не понимая зачем.⁹⁷ Тем не менее, привычное (традиционное) действие индивида тоже рационально, потому что действующий индивид исходит из принятой нормы, которая неоднократно воспроизводилась в его практиках. В то же время другой индивид (наблюдатель) может расценивать это действие, как крайне нерациональное, поскольку он использует другую систему координат, другую точку отсчета и при этом зоны его релевантности не совпадают с зонами того, кто действует. Способность индивида к рационализации, в соответствии с взглядами Ю. Хабермаса, предполагает поиск системы координат, в рамках которой и определяется степень рациональности того

⁹⁴Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. М. Прогресс, 1988.

⁹⁵ Зиммель Г. Экскурс по проблеме: как возможно общество? // Вопросы социологии. 1993. №3.

⁹⁶ Хабермас Ю. Проблематика понимания смысла в социальных науках // Социологическое обозрение. 2008. Том 7. №3.

⁹⁷ Фливиберг Б. Хабермас и Фуко: мыслители для гражданского общества// Вопросы философии. 2002. №2.

или иного действия.⁹⁸ Если современное общество рассматривать как многообразное, отличающееся смешением различных культур в результате интенсивной миграции людей, то можно говорить и о многообразии представлений индивидов, создающих его. В том числе и о различных типах рациональности.

Ваше исследование

Попробуйте определить основания рациональности у различных типов людей. Для этого нужно взять небольшое интервью или провести мини-сочинение среди школьников или студентов. Тема – процесс принятия какого-либо решения. Как обдумывали, с кем советовались? Проанализируйте устные или письменные ответы и выделите основания для принятия решения. Почему отвечающие считали наиболее адекватным (верным, правильным, по их мнению) принятое решение для конкретной ситуации?

Во-вторых, в современном обществе *критичность становится важным свойством социального мышления*. Социальное знание, по П.Берту, имеет свой «эмансипаторский потенциал», поскольку может освободить человека от навязанных культурных ограничений с помощью «археологии и генеалогии знания» в соответствии с концепцией Мишеля Фуко.⁹⁹ Анализ своих собственных представлений, сопоставление их с взглядами других, в том числе теоретическими концепциями, позволяет понять, как их происхождение, обусловленность социальной средой, так и их ограниченность в силу сложности понимания общественных процессов. Критичность в данном случае рассматривается, исходя из взглядов И. Канта, прежде всего, как признание ограниченности, несовершенства собственных взглядов индивида на общество.¹⁰⁰

Таким образом, развитие социальной компетентности рассматривается прежде всего, как понимание реальности, ее смысловых контекстов для определения системы координат, потому что общество – это поле вза-

Социально-критическое мышление – это деятельность, целью которой является познание общественной реальности с возможным практическим выходом, таким как принятие обоснованного решения по поводу важных жизненных вопросов.

имодействий различных акторов, поле, на котором «отмечены» все возможные разграничения. Эффективность действий индивида зависит не только от способности видеть эти знаки, но и оценивать актуальность и необходимость всевозможных норм и правил, составляющих основу социальной реальности.

Для жизни в современном обществе, для того, чтобы ориентироваться в усложняющемся смысловом,

⁹⁸ Хабермас Ю. Там же.

⁹⁹Берт П. История настоящего Фуко как самореферентное приобретение знания // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информ. Исслед. Отд. Социологии и социальной психологии. – М., 2000. №4.

¹⁰⁰Кант И. Критика чистого разума - М.: Наука, 1999.

информационном потоке, осуществлять свои цели, быть успешным, индивиду требуется социально-критическое мышление. *Социально-критическое мышление мы рассматриваем как «ментальное» конструирование социальной реальности, которое предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», существования скрытых смыслов социальной реальности, а самое главное – готовность к пересмотру индивидом своих представлений об обществе.*

Развитие критичности мышления несомненно не может быть результатом только семейной социализации, развитие такого мышления становится одной из основных целей социального образования в средней школе. Чтобы проникнуть в сферу, которая не является для нас естественной, ученик должен не только приложить значительные усилия к освоению «чужого» языка, но и некоторым образом перестроить свою мыслительную деятельность и преодолеть собственную самодостаточность. *Более того, именно развитие мыслительной деятельности индивида – это самый перспективный способ влияния школьного образования на развитие социальной компетентности.* Следует отметить, что для этого необходима определённая образовательно-воспитательная среда, и это сближает общественные, социологические науки с педагогической наукой и практикой.

Развитие компетентности, по мнению Д.Равена, неразрывно связано с *системой ценностей*, «поэтому выявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешения ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляет собой основу любой программы развития компетентности».¹⁰¹

Следует отметить, что взаимосвязь действия, мышления и ценностей индивида подчеркивалась еще М. Вебером. Социальное действие может быть *«целерациональным»*, если в основе его лежит ожидание определенного поведения предметов внешнего мира и других людей и использование этого ожидания в качестве «условий» или «средств» для достижения своей рационально поставленной и продуманной *цели»* и *«ценностно-рациональным»*, основанным на вере в безусловную – эстетическую, религиозную или любую другую – *самодовлеющую* ценность определенного поведения как такового, независимо от того, к чему оно приведет».¹⁰² М. Вебер выделяет еще традиционный и аффективный типы действия, безусловно, как идеальные, в реальности же данные типы пересекаются, но нам важно подчеркнуть их мотивационную основу для увеличения эффективности педагогического воздействия на развитие компетентности.

Система ценностей очень сильно зависит от семейного воспитания, от круга общения, от референтной группы. Остановимся более подробно на ценностях, которые воспроизводят молодые люди, и которые, несомненно, связаны с ценностями старшего поколения, что обусловлено трансмиссией

¹⁰¹ Равен Дж. Там же. С.187.

¹⁰² Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX - начала XX веков. - М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С.477.

социального капитала. Родители, их возможности, в том числе и в воспитательной деятельности, их жизненный опыт являются основой первичного социального капитала молодых людей (*bondingsocialcapital*).¹⁰³ Ценности родителей могут отвергаться, признаваться не соответствующими современным реалиям, что составляет суть конфликта поколений, но родители, их окружение являются непосредственной социально-культурной средой, в которой и протекает взросление.

Д. Равен отмечает значимость компетентности родителей в решении сложных жизненных проблем для воспитания аналогичных качеств у их детей. Трансмиссия компетентности происходит двумя путями: (а) когда матери, понимая «важность развития инициативы, независимости, уверенности в себе, способности делать свои собственные наблюдения, самостоятельно думать и успешно достигать своих целей, осознанно и систематически» воспитывают эти качества в собственных детях;¹⁰⁴ (б) когда они «демонстрировали детям пример собственного компетентного поведения ... делились с детьми своими мыслями и чувствами ... предоставляли возможность соучаствовать в постановке их собственных целей и в поиске путей их достижения».¹⁰⁵ Уточним, что в данном случае речь идет о детях дошкольного возраста, при этом Д. Равен отмечает нежелание некоторых матерей способствовать развитию таких качеств и объясняет это боязнью родителей оказаться в ситуации признания собственной недостаточности в этих вопросах. «Родители чувствовали, что в случае развития этих качеств увеличивается вероятность того, что дети отдалятся от них, станут менее привязанными к дому и в результате будут пренебрегать ими, когда они состарятся».¹⁰⁶ В этом случае ограничение развития самостоятельной компетентности детей выступает как компонент ситуации контроля, которая рассматривается как обязательный для процесса воспитания детей.

Позволять проявлять самостоятельность в мыслях и действиях подросткам - задача еще более сложная. Поэтому родители постоянно, причем из самых лучших побуждений, впадают в грех запретительства и тем самым могут свести на нет все свои усилия по развитию самостоятельности в более ранние годы. Считается, что молодые люди просто не имеют достаточного социального опыта, чтобы судить о чём-то, каких-либо процессах, событиях.

Ваше исследование

Прав ли Д. Равен, утверждая, что родители боятся развивать в детях инициативу, самостоятельность в принятии решений? Возможно, российским родителям это не свойственно, и они не боятся утратить контроль над своим ребенком, подростком? Вспомните

¹⁰³ Взаимосвязь «*bondingsocialcapital*» и «*bridgingsocialcapital*» активно разрабатывается нашими коллегами из исследовательской группы «Семья и социальный капитал» в Университете Южного Берега (SouthBankUniversity) в Лондоне.

¹⁰⁴ Равен Дж. Там же. С.205.

¹⁰⁵ Равен Дж. Там же. С.206.

¹⁰⁶ Равен Дж. Там же. С.189.

ситуацию, когда родители что-то Вам запрещали, подумайте, чем они при этом руководствовались. Каким должно быть соотношение самостоятельности в принятии решений и послушания, следования указаниям родителей? В воспитании детей? Подростков?

Детские «компетентности ситуативно располагаются в конкретных социальных контекстах, в которых они могут быть разнообразно структурированы и подвергаться различному воздействию: какие-то компетентности могут сдерживаться, не признаваться за детьми, равно как и наоборот – другие компетентности детям позволяют или даже поощряют проявлять».¹⁰⁷ Подобная ситуация является одной из причин конфликта поколений, потому что молодые люди пытаются отстаивать собственные права на принятие решений в соответствии с собственным видением мира и ценностями, и поэтому возрастает ориентация на мнение сверстников, как более близких по духу. Взаимодействие с друзьями, сверстниками, другие приобретенные связи представляют собой вторичную форму социального капитала – приобретенный капитал (bridging social capital). Некоторые специалисты считают его более востребованным для жизни в современном, быстро изменяющемся обществе.

Данные исследования позволяют предположить, что влияние старшего поколения остается достаточно значимым. Молодые люди могут провозглашать отказ от родительских ценностей, что не мешает им воспроизводить их в повседневной жизни.¹⁰⁸ Подобная трансмиссия социального капитала наложила большой отпечаток и на систему ценностей, представлений, взглядов и стратегий молодых людей. В то же время данные ценности, безусловно, нельзя отождествлять с родительскими, хотя бы в силу того, что сейчас молодые взрослеют в совершенно другом обществе. Например, многообразие информации в современной жизни чаще отмечается взрослыми как проблема, они опасаются, что подростки не справятся, не смогут сделать «правильный» выбор из-за отсутствия «идеологической основы», а для молодых людей – это важная часть жизни, поскольку помогает осмысливать реальность и таким образом взрослеть, то есть работает на развитие социальной компетентности.

Система ценностей – многослойное образование, которое включает так называемые вечные ценности и их конкретно-историческую и культурную модификацию. Подобная ценностная насыщенность общества в целом содержит в себе помимо разброса декларативности и реальности еще и различные варианты освоения этих ценностей отдельными людьми. Исходя из этого ценностные системы разных уровней общества, различных групп и индивидов представляют собой сложное образование и постоянно находятся в процессе взаимодействия и трансформации. Одним из таких систе-

¹⁰⁷ Children and social competence: Arenas of action / Ed. by Hutchby I., Moran-Ellis J.; L. Wach. : Falmer press, 1998. P.8.

¹⁰⁸ Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Там же.

мообразующих факторов является коллективная память как основа для оценивания тех или иных явлений в прошлом и настоящем. Л. Февр, один из основоположников школы «Анналов», пишет о неразрывной связи прошлого и настоящего: Память не просто доносит до нас информацию о минувшем, но актуализирует ее исходя из особенностей сегодняшнего дня, и, конечно же, коллективная память фактически служит основой для индивидуальной.

Ваше мнение

Прокомментируйте следующее высказывание. Согласны ли Вы с ним? Поясните свой ответ. «Человек не помнит прошлого – он постоянно воссоздает его. Это касается и такой абстракции, как отдельный человек, и такой реальности, как человек, являющийся членом общества. Он не хранит прошлого в своей памяти подобно тому, как северные ледники тысячелетиями хранят в своей толще замерзших мамонтов. Он исходит из настоящего – и только сквозь его призму познает и истолковывает прошлое».¹⁰⁹

Память – часть жизненного опыта, одна из определяющих структурных линий его мировоззренческого насыщения. Все удачи и неудачи, их обоснования в рамках более широкого социального контекста, связанные с жизнедеятельностью общности в целом, воплощаются в различного рода конструкциях. В течение всей жизни идет капитализация таких социальных конструкций, при этом процесс конструирования происходит на базе уже существующих. Соответственно, чем больше источников информации, чем больше точек зрения, тем больше фрагментация памяти на уровне как социальных групп, так и индивидов. Показателен пример анализа отношения подростков к такому явлению, как Холокост, несмотря на однозначную трактовку данного события в школьных программах. В реальности школьники демонстрируют очень большой спектр оценок, что связано, в частности, с этнической принадлежностью подростков, особенностями их семейного воспитания, мышления и т.п. Анализируя сочинения о Холокосте, Иванова Е.Ф. выделяет несколько подходов, которые используют школьники:

- исторический или сравнительный подход, когда это событие рассматривается в ряду подобных настоящих или прошлых событий;
- антисемитский подход, открытый или скрытый, когда восприятие этого события шло через негативное отношение к евреям как к этнической группе;
- бытовой, когда упоминались стереотипы, черты характера евреев;
- антирасистский, через отрицание, неприятие подобных проявлений;

¹⁰⁹Февр.Л. Бои за историю. М: Наука, 1991. С.21-22.

- подход персонификации и переадресации, когда во всем обвинялся лично Адольф Гитлер.¹¹⁰

«Разброс» объясняется особенностями семейного воспитания, влияния референтной группы, полученных знаний и т.д.¹¹¹ Данный пример показывает, насколько упрощенно мы иногда судим о системе ценностей молодого поколения, которому сегодня часто совершенно несправедливо отказывают в приверженности каким-либо ценностям.

Анализ представлений молодых людей позволил нам выделить ключевые категории социальной компетентности взросления, которые несомненно выступают в качестве ценностей для наших информантов. В условиях трансформирующегося российского общества значимой частью сферы социальной компетентности современного молодого человека является понимание им «свободы».¹¹² Для него насущно необходимым является право самостоятельного принятия решений, что провоцирует резкую критику советского общества, общества взросления родителей. Для молодых людей – это основа развития субъектности как возможности и способности самому определять собственную жизнь, которой, как они считают, были фактически лишены их родители. Тем не менее, это не предусматривает отказа от вечных или родительских ценностей в целом, они просто не хотят их принимать на веру, а стремятся к осмысленному созиданию своей системы жизненных координат. Это согласуется с выводами английского исследования «Ценности молодежи и переход ко взрослости» (1996–1999 гг.) о том, что «молодые люди имеют сложные ценностные системы и вовлечены в серьезную эмоциональную и этическую работу по конструированию своей идентичности и проживанию своей жизни».¹¹³

Ваше мнение

Ученица 10 класса написала в эссе (использовался афоризм «Нормы – сторожевые псы ценностей») следующую фразу «Нормы оберегают ценности, ходят по пятам за ними, как собачка за своим хозяином, меняется хозяин, меняется и собачка». Как школьница понимает связь между нормами и ценностями? Понимает ли? Насколько в данном случае полезно образное мышление?

Школа может создавать условия для развития позитивного опыта взаимодействия учеников между собой и представителями более старших поколений. Так, повседневная жизнь школы должна включать в себя ситуацию выбора, причем реальную, а не иллюзорную. У западных школьников

¹¹⁰Иванова Е.Ф. Память об исторических событиях (на материале Холокоста): гендерный аспект//Социальная история. Ежегодник, 2003. Женская и гендерная история \ под. ред. Н.Л. Пушкаревой. М.: «Российская политическая энциклопедия», 2003.

¹¹¹Автора данного исследования интересовало влияние гендерных различий, но значимой зависимости выявлено не было.

¹¹² Данные исследования 2002-2004 гг. См. Веселкова Н.В. Прямикова Е.В. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург: 2005.

¹¹³Thompson R., Holland J. Youth Values and Transition to Adulthood: An empirical investigation. London: South Bank University, Family & Social Capital ESRC Research Group, 2004. No.4. P.12.

она присутствует в диапазоне различных контекстов, от выбора дополнительных школьных предметов до выбора, как каждому вести себя. Эти выборы ограничиваются ресурсами самих молодых людей, принадлежностью к среднему или рабочему классу и личными характеристиками, хобби, образованием и т.п. Хотя западные социологи считают, что их школа пока в большей степени оказывает давление на учеников, нежели создает необходимые условия для личностного развития.¹¹⁴ Что же касается наших российских школьников, насколько для них школьное пространство предоставляет возможность выбора – это вопрос еще более спорный.

Ваше исследование

Что современные российские школьники могут выбирать в пространстве школы. Нужен ли им этот выбор? Полезен ли?

Соответствие обществоведческого образования реалиям современного общества требует постановки других целей – развития социально-критического мышления и социальной компетентности. Как развивается компетентность в процессе образования? Развитие социальной компетентности как совокупности качеств личности происходит, как мы уже писали, самыми различными способами: в повседневной жизни, посредством общения с различными людьми, получения информации из различных источников. Это важная проблема, особенно в ситуации некоторой путаницы, когда компетентность и компетенция рассматриваются как синонимы, а в основ-

В образовательных документах фиксируются компетенции как некие критерии соответствия образовательной подготовки идеальному варианту индивида, окончившего обучение, но сама ситуация соответствия определяется наличием компетентности.

ных образовательных документах приоритет отдается второму варианту. Мы придерживаемся следующего понимания, компетенции как нормы, требования, касающиеся области применения, а компетентность как качества личности – причем это уже принятое разделение¹¹⁵. На наш взгляд, это деление имеет

большую значимость для образовательной деятельности, чем ему приписывается изначально.

Компетенции представляют собой не поведенческие феномены или структурные элементы деятельности, а скорее «вызовы» реальности, новые требования, которые формулируются в рамках различных организаций в зависимости от контекста деятельности.¹¹⁶ В сфере менеджмента неопределенность признается основной характеристикой современного общества и,

¹¹⁴Gordon T., Lahelma E. Becoming an adult: Possibilities limitations – dreams and fears//Young Vol.10, № 2. 2002.

¹¹⁵См.: Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования//Народное образование. 2003. №2.; Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации//Общественные науки и современность. – 2008. - №3.; Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности //Высшее образование в России. 2010. №6.

¹¹⁶Кудрявцева Е.И. Методологические основы измерения и оценки компетенций / Е.И. Кудрявцева / Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций: структура и содержание, технологии развития. Сборник научных статей II междунар. научно-практ. конф. Урал.гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 2011.

как следствие, становится ярко выраженной потребность в компетенциях, новом измерении возможностей и ценности специалистов. Готовность сотрудников точно выполнить четко сформулированное задание уже не удовлетворяет работодателей, нужна гибкость, способность действовать адекватно сложившейся ситуации. Формулирование необходимых компетенций при этом может длиться бесконечно, так как количество вызовов только увеличивается. Например, чтобы устроиться на высокооплачиваемую работу сегодня нужно уметь не только пользоваться компьютером, но и различными программами, знать иностранный язык, еще лучше несколько. Это помимо того, что претендент является хорошим специалистом в своей области. Измерение, оценивание компетенций и тем более компетентности становится сложной задачей. Сама возможность оценки соответствующих компетенций ставится под сомнение, поскольку они могут измеряться только как итог профессиональной деятельности.¹¹⁷

Ваше исследование

Какие компетенции Вам известны? Какие Вы считаете возможным развивать в рамках школьного образования? Найдите документы или работы, в которых эти компетенции обозначены. Определите набор для современного школьника любого класса.

Несмотря на то, что отсутствие теоретической базы компетентности и компетенции признается многими авторами (сам термин используется с 1596 г.), выделяются различные подходы к сущностному определению данных понятий: поведенческий, функциональный, многомерный, граничный¹¹⁸. Эти подходы основаны на подчеркивании различных акцентов в сложной структуре рассматриваемых характеристик специалистов. На наш взгляд, будущее за комплексными подходами, поскольку сочетание различных качеств личности (в том числе и таких, как обаяние), ее способности ориентироваться в реальности, влиять на других людей является основой успеха в той или иной области деятельности. В конкретной образовательной ситуации это означает необходимость развития способности ребенка, подростка к переосмыслению собственного опыта, своих представлений и установок. Определение социальной компетентности в нашем понимании отличается от того, что называют функциональной грамотностью.¹¹⁹ Набор

¹¹⁷ Сенашенко В.С., Кузнецова, В.А., Кузнецов, В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. №6.

¹¹⁸ Грядунова Н.А. Профессиональные компетенции сотрудников современных образовательных учреждений // Социально-гуманитарные знания. 2009. №3.; Кудрявцева Е.И. Методологические основы измерения и оценки компетенций / Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций: структура и содержание, технологии развития: сб. науч. ст. Междунауч. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011.; Stoof A., Martens R.L., Van Merriënboer J., Bastiaens T. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence // Human Resource Development Review. 2002. September.

¹¹⁹ Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. №5. С. 140-144.

дополнительных, пусть и очень важных умений не меняет ситуацию кардинально. Развитие социальной компетентности, рассматривается, прежде всего, как понимание социальной реальности, ее смысловых контекстов, а не только набор конкретных умений. Таким образом, компетентность становится основой для принятия более взвешенных решений в собственной жизни и фактически одной из основных стратегий социального контроля в условиях современного общества. По отношению к детям и подросткам социальная компетентность понимается главным образом как компетентность взросления, как *способность молодых анализировать происходящее вокруг них, адекватно оценивать свои возможности и выстраивать стратегии взаимодействия с окружающим миром.*¹²⁰

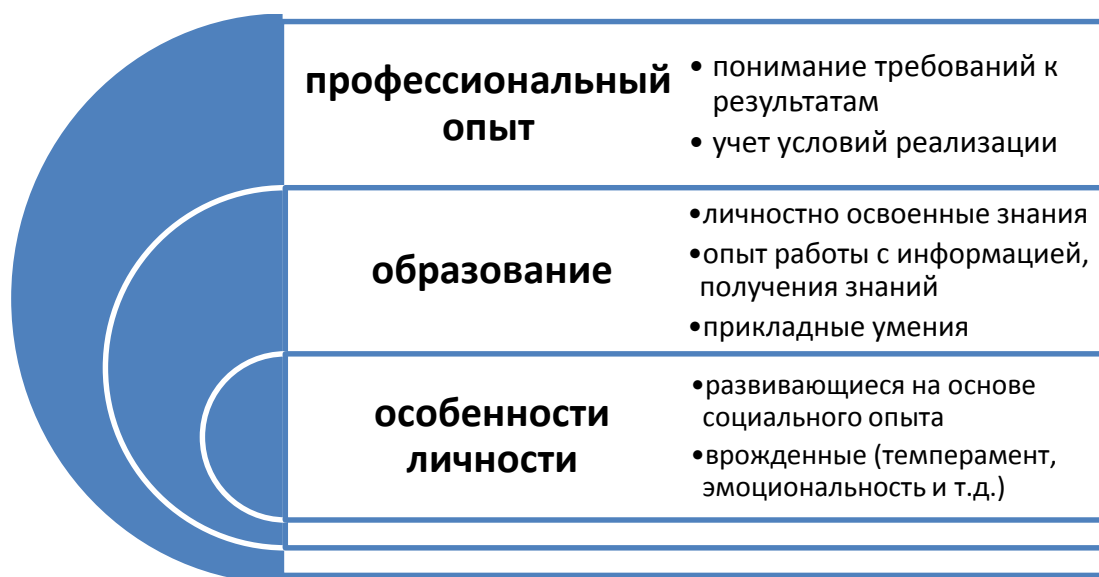


Рис.6. Характеристики и способности личности, определяющие ее компетентность

Значение развития социально-критического мышления и социальной компетентности как основной цели преподавания обществознания подтверждается несколькими обстоятельствами. Во-первых, необходимостью конструирования повседневности в постоянно изменяющемся обществе, когда происходит смешение различных культур, что требует особых умений. Во-вторых, тем, что обоснование жизненного выбора неизбежно включает в себя анализ его различных последствий. В-третьих, для создания адекватной картины окружающей реальности. Практический опыт, научное знание, образование определяют некий комплекс знаний об обществе и в идеале он доступен каждому. Но эти знания не являются интегрированными. Они состоят «из сведенных воедино более или менее когерентным образом систем знания, которые сами не когерентны, и даже не совместимы друг с другом».¹²¹ Мы «проживаем свою жизнь как неразрывные Я в своей исчерпывающей человечности. Этот мир ускользает от непосредственного

¹²⁰ Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Там же.

¹²¹ Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. С.222. Когерентный как взаимосвязанный, сопряженный

взгляда социального ученого-теоретика».¹²² Последний создает лишь подобие данного мира, и человек в нем неизбежно лишен своей человечности. Такое допущение необходимо для научной деятельности, но создает серьезную проблему для преподавания обществознания. Подросткам, детям интересен именно тот мир, в котором они живут. Интимность, анонимность, чуждость, знакомость, социальная близость и социальная дистанция – это вопросы, интересные подросткам здесь и сейчас, вопросы крайне необходимые для реформирования и пересмотра собственной картины мира. Получается, что мир повседневности интерсубъективен (очень много вопросов обсуждается, идет постоянное научение друг у друга) и одновременно разорван (у каждого ученика своя собственная картина). *Насколько обществознание способно помочь ученику в изучении собственного мира, при условии, что оно оперирует положениями, которые взяты из мира научной теории?*

На уроках обществознания мы имеем дело с символической моделью реальности, созданной индивидом на основе опыта повседневности и знаний, полученных в результате формального, неформального и самостоятельного образования. Научная модель мира более адекватна социальной реальности в целом, а та, что есть у ученика – особенностям жизнедеятельности самого индивида. Для самого индивида его собственная модель более необходима, нежели научная, по крайней мере, для организации жизни в мире повседневности. Таким образом, *социальную компетентность можно условно разделить на две части: то, что осмыслено человеком, принято им в результате понимания, размышления, соотнесения, и то, что освоено преимущественно на основе готовых стереотипов и принято как руководство к действию на основании чужого опыта.* В первом случае (*осмыслено*) речь, как правило, идет о тех явлениях, которые интерпретируются индивидом по отношению к полю непосредственных взаимодействий, в секторе более высокой релевантности, во втором случае (*освоено*) чаще всего это явления, имеющие отношение к полю опосредованных взаимодействий, сектору меньшего уровня релевантности. Можно сказать, что задачей школьного социального образования является расширение первой части социальной компетентности, то есть того что осмыслено, за счет уменьшения того, что просто освоено. Или, что более точно, развитию самостоятельной способности ученика расширять первую зону по отношению ко второй.

Так, определяется *первая проблема*, связанная с изучением обществознания и постижением индивидом окружающего мира – *отсутствие методологической базы для повседневного познания (понимания) социальной реальности.* Сегодня в обществознании, научные знания используются в готовом виде, причем часто научная модель и реальность не разделяются. Речь идет не о том, что жизненный опыт более важен, нежели научное зна-

¹²² Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. Том 3. №2. 2003. С.32.

ние, дело в том, чтобы найти оптимальную модель обществоведческого образования, эффективно работающую в современном обществе. А использование готового знания практически исключает из этой модели самое важное – методологию научного исследования. В связи с этим необходимо решить *еще одну базовую проблему – перенести из мира научной теории в мир рабочих операций подростков не только знание, но и способы его получения.*

Адекватность знания определяется по отношению к какой-либо реальности, именно восприятие знания безотносительно его контекста является одним из слабых мест современного образования. Без способности анализировать поступающую информацию, определять ее контекст и при необходимости переводить в личностное знание индивиду недоступна адекватная интерпретация. И здесь мы оказываемся в сложной ситуации: с одной стороны, образование дает индивиду знания и умения, с другой - эта данность может относиться к какой-то одной реальности, что не означает ее автоматического переноса в другую.

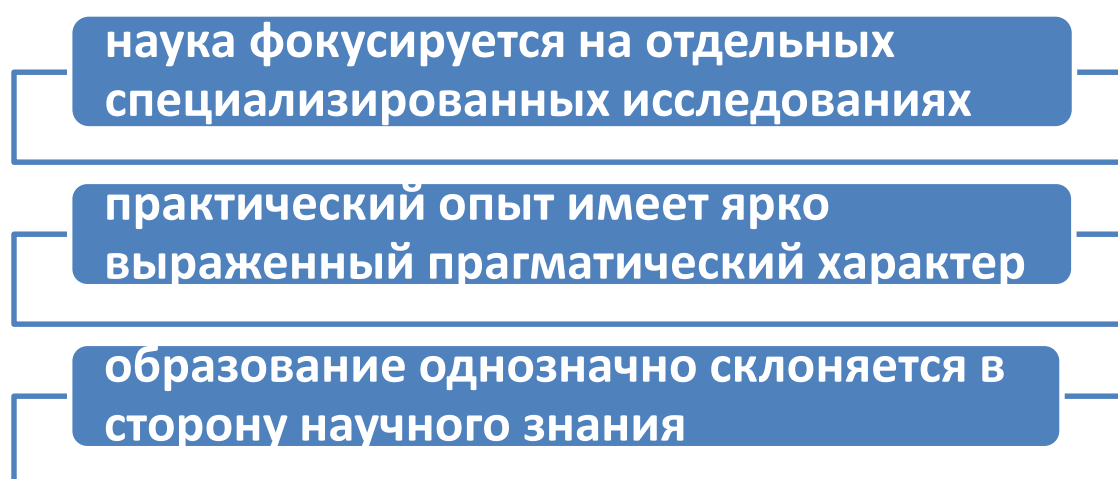


Рис.7 Соотношение положений, изучаемых в курсе обществознания и практического опыта.

В нашем случае представляется особо важным факт отсутствия автоматической совместимости таких реальностей как мир научной теории и мир повседневности, что подчеркивается А. Шютцем в работе «О множественности реальностей». Теоретические рассуждения сами по себе, это не акты рабочих операций, они не вторгаются во внешний мир, а обсуждаются в узкоспециализированном научном сообществе. Создание теоретических моделей, концепций – это выход из повседневной реальности, установка «незаинтересованного наблюдателя» - предпосылка любого теоретизирования, «она состоит в отказе от системы релевантностей, доминирующей в практической сфере естественной установки».¹²³ Наличие такого жанра как

¹²³ Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. Том 3. №2. 2003. С.27.

научно-популярная литература подтверждает необходимость «перевода» научных знаний на повседневный язык. Преподаватель, читающий лекции, особенно хороший преподаватель, в ходе занятия использует специальные приемы, чтобы студенты, а тем более школьники, поняли, о чем идет речь.

Уроки обществознания могут стать центральным пунктом в силу возможности анализировать повседневные практики на основе не только научного знания, но и методологии научного исследования. Только для этого нужны особые условия. Различные схемы и модели обществоведческого образования, оптимальные для современного общества, предлагаются и другими авторами,¹²⁴ но проблемы сохраняются до сих пор. Основой для образования по-прежнему остаются упрощенные положения научных теорий (обществоведческое образование) и нормы, признанные как базовые для организации жизнедеятельности людей в обществе (гражданское образование), которые не могут стать основой для переосмысления жизненного опыта. Повседневные практики самих подростков, их жизненный опыт либо остаются на заднем плане, либо вообще исключаются из модели социального образования. Программы и учебники создаются экспертами, исключительно с позиций их видения общественных отношений, отношения и мнения самих подростков учитываются крайне мало.

Преподавание обществознания традиционно акцентирует тип (коллективно присущего) мышления, характерный для ментальности, которая определяется как приоритетная. В СССР доминировали интересы государства, коммунистическая идеология была основой не только для содержания предмета, но и способов его изучения. Стремление к развитию такого типа мышления до сих пор сохраняется при изучении обществознания, что поддерживается активным употреблением такого понятия как гражданское образование. Как крайне актуальная позиционируется культура гражданственности, в которой весьма специфически переплетаются советская концепция патриотизма, российская модель служения и некоторые идеалы западной демократии (многопартийность и выборность).¹²⁵

Ваше мнение

Как Вы сами понимаете культуру гражданственности? Что для вас означают такие слова как гражданин, патриотизм? Какой патриотизм сегодня нужно воспитывать у современных школьников – военный, гражданский?

Взгляды самих старшеклассников могут быть иллюстрацией для изучения или вообще отвергаться в силу несоответствия заданному содержанию. Именно такое определение целей часто приводит к тому, что учителя задаются вопросом – почему нельзя изучать темы, интересные для самих

¹²⁴ Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход к разработке курса «обществознание» // Материалы VI конференции «Педагогика развития: содержание образования как проблема». Часть I. Красноярск: Институт психологии и педагогики развития, 1999; Вяземский, Е.Е., Следзевский, И.В. Гражданское образование в школах Москвы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. №10.

¹²⁵ Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. №9. 2003.

подростков?¹²⁶ Если такие темы отсутствуют, то восприятие реальности развивается в процессе внутригрупповых взаимодействий, и формируется без участия школьных предметов как спонтанное освоение представлений, норм какой-либо группы. При этом ограничен процесс моделирования различных форм восприятия и формирования представлений по отношению к отдельным проблемам и ситуациям.

Таким образом, можно выделить ещё одну *методологическую проблему*, имеющую непосредственное отношение к изучению обществознания. Какая цель ставится в данном случае? *Подготовить почву, заложить основу для возможного выбора учениками в будущем деятельности ученого, профессионала-обществоведа или обществознание все-таки должно что-то изменить в сознании ребенка, подростка по отношению к миру рабочих операций, миру в пределах его досягаемости.* Если все-таки более важен второй вариант, то обществоведческое образование должно учитывать не только особенности мира науки, но и мира естественной установки, мира рабочих операций.

Результат школьного образования в целом можно представить как сочетание двух компетентностей индивида: образовательной и социальной. И социальная, и образовательная компетентности рассматриваются как само собой разумеющиеся приложения или составные элементы профессиональной, а это не так. Социальная компетентность включает в себя, прежде всего, *способность человека определять свою жизнь на основе понимания сути происходящего в обществе*, образовательная дает *возможность работать с поступающей информацией* в самых разных областях жизнедеятельности. В самом оптимальном варианте социальная, и образовательная компетентности развиваются еще на базе школьного образования, тогда в вузах и колледжах этот процесс только продолжается.

Подобная работа сегодня требует совместных усилий молодых людей, их родителей и, конечно, учителей. Взрослые, безусловно, владеют механизмами навязывания как ценностей, так и знаний, но в современном обществе, в условиях многообразия поступающей информации, увеличения количества и гибкости предлагаемых социальных ролей сделать это сложно, но, главное, уже не нужно. Более необходимо развивать в учениках способность к самостоятельному творчеству, к способности самим разбираться в том, что происходит вокруг них.

Образовательная «поддержка» развития социальной компетентности в данном случае рассматривается в широком смысле как результат и формального, и неформального образования (по Джону Дьюи). Взгляды, представления по поводу социальной реальности, результат повседневной жизни человека, могут подвергаться переосмыслению, обобщаться и систематизироваться в процессе образования. Как мы уже писали ранее, компетентность не может развиваться только в рамках формального образования,

¹²⁶ Поварков Я.Я. Обществоведение: итоги и проблемы // Вопросы философии. 1965. №6.

и, закладываемые компетенции как требования должны предполагать влияние неформальных разновидностей образовательной деятельности. Развитие личности, ее компетентности, обретение опыта в данном случае являются практически синонимами. Тем не менее, на данный момент все существующие практики определения компетенций строятся по прежней схеме «знания – умения – навыки» и продолжают «выносить за скобки» многие действия индивида вне сферы формального образования.

Ваше мнение

Возможна ли интеграция формального и неформального образования для развития социальной компетентности? В концепции дополнительного образования детей указывается, что это образование предполагает:

- свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека;
- вариативность содержания и форм организации образовательного процесса.¹²⁷

Как дополнительное образование может помочь школьному?

Синтез разнообразной познавательной активности индивида становится задачей формального образования, до сих пор не решенной. Показательным примером является изучение обществознания в средней школе, когда ученику сообщают целый набор знаний об обществе, которые очень часто не проблематизируются, относятся либо к миру научных знаний, либо к области морали, либо к повседневному опыту. Считается, что и те, и другие – это знания об обществе, поэтому ученик освоит их без труда. При этом не принимается во внимание, что принадлежность изучаемых знаний к разным реальностям требует от обучающегося особых способностей – сопоставлять эти значения и использовать их по мере необходимости. Игнорируется тот факт, что для обучающегося базовым является мир рабочих операций, мир повседневности, у самого ученика есть свои значения, представления, смыслы, символы и коды, которые приобретены в своем кругу. В результате нарушается важная закономерность, заключающаяся в том, что позиция человека в обществе, его личный социальный опыт являются основой для освоения реальности.

В современном обществе именно социальная компетентность становится базовой. Во-первых, в силу изменения современного общества. Во-вторых, потому что сочетание образовательной и социальной компетентности является очень хорошей основой для обретения профессиональной. В-третьих, развитие социальной компетентности крайне актуально для школьного образования, поскольку социальные риски, противоречия обретения собственной идентичности представляют угрозу для подростков в силу недостаточности их социального опыта. На уровне экспертных оценок

¹²⁷Концепция развития дополнительного образования детей. 2014 г. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/41d502742007f56a8b2d.pdf>

и мнений наблюдается как понимание значения социальной и образовательной компетентности индивида, его способности разбираться в происходящем, так и игнорирование их значимости. При этом само понимание компетентности может рассматриваться по-разному: и как способность к интерпретации реальности, и как просто знание определенных норм и правил.¹²⁸

Присутствует стремление ужесточить воспитательный процесс в целом, то есть в большей степени, нежели раньше, настаивать на усвоении тех норм, которые определены для детей, подростков, будущих специалистов. В данном случае не учитывается в полной мере специфика конструирования социального знания, когда «полотно жизни» ткется постоянно, являясь результатом всего повседневного опыта, и знания о нем практически не отделимы от практики. Как показывает наш опыт, для современных подростков более важен прикладной аспект – систематизация собственных взглядов, освоение опыта критичности, понимания, почему их взгляды именно такие.¹²⁹

Познавательная активность подростков, на отсутствие которой жалуются специалисты в области формального образования, очень хорошо проявляется в других сферах. Интерес к различным областям жизни у подростков, молодых людей часто не сочетается с тем, что может предложить формальное образование. Фактический «отказ» формального образования участвовать в организации, переосмыслении опыта подростков снижает качество социальной компетентности, позволяющей понимать порядок определения норм, взаимодействий в различных социальных контекстах, искать конструктивные способы изменения жизненной ситуации. Введение ФГОС, системно-деятельностного подхода в практику школьного образования, определение различных результатов образования, в том числе метапредметных, возможно, поможет решить обозначенные проблемы.

Контрольные вопросы

1. Что меняется в значении слова «компетентность», если мы применяем его не к оценке работы профессионала, а к каждому индивиду, живущему в обществе?
2. Раскройте смысл *адекватного* понимания того, как функционируют организация и общество, где человек живет и работает, *адекватного* восприятия собственной роли и роли других людей в организации и в обществе в целом.
3. Как пересекаются поля опосредованных и непосредственных взаимодействий в жизни индивида?
4. Как развивается социальная компетентность индивида?
5. Как отличаются следующие понятия «социально-критическое мышление», «социологическое мышление», «здоровый смысл»?

¹²⁸Прямикова, Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е.В. Прямикова// Социологические исследования. 2009. №7.

¹²⁹ Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Там же.

6. Каким образом и при наличии каких условий уроки обществознания могут повлиять на развитие социально-критического мышления?

1.4. Компетентностный (системно-деятельностный) подход при изучении обществознания

Новая парадигма образования формируется уже как минимум полвека, этот процесс начинается с критики образования в 60-е годы и связан с такими именами, как В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, И.А. Лернер, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др. В настоящее время новая парадигма получила статус в правовых документах, регулирующих процесс образования в средней школе, в виде формулировки «системно-деятельностный подход». «Процесс воспитания — это процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения. Таким образом, с самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы».¹³⁰ Акцент на результате деятельности связан в том числе и с проблемами образования, которые возникают в современном обществе.

Любое содержание образования связано с отчуждением продуктов творчества: педагог гораздо чаще передает, рассказывает, объясняет чужие мысли, нежели свои собственные. Проблема в данном случае заключается не в точности интерпретации и передачи этих мыслей, а в том, что неизбежно происходит упрощение и схематизация излагаемых взглядов, очень сильно выхолащивается содержание транслируемых авторских идей. Наука при этом выглядит как «незыблемый кодекс познанных объективных законов природы, а способы деятельности в ней — как следование известным алгоритмам».¹³¹ В результате происходит стереотипизация содержания образования, снижающая эмансипирующий потенциал знания, его социально-рефлексивную составляющую.

Вторая проблема связана с организацией процесса интериоризации такого знания. И для учителя, и для ученика значительная часть условий взаимодействия определена заранее, что составляет сущность «лично-отчужденного образования». «В традиционной системе содержание и способы образования отчуждены от ученика и от учителя в том смысле и по той причине, что ни ученики, ни учителя не определяют их сами».¹³² Отчуждение со временем только усиливается за счет огромного количества материала, накопленного человечеством в области науки и искусства, отбор содержания и выбор его представления становятся серьезной проблемой для образования. Расширение содержания учебных программ приводит к

¹³⁰ Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4.

¹³¹ Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования - М.: Логос, 2001. С.184.

¹³² Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю.И. С.183.

тому, что начинает доминировать не интериоризация знания, а осведомленность о чем-либо, которая максимально отстранена не только от личностного опыта, но и от практической деятельности человека.

В то же время, далеко не всё, что составляет человеческую жизнь и что представляется индивиду важным, входит в образовательные программы. Д. Дьюи называет это противоречием между формальным и неформальным образованием: *знаки, передаваемые в процессе обязательного обучения, могут быть настолько не связаны с реальной жизнью, что представляются человеку, по сути, не имеющими смысла.*¹³³ Э.В. Ильенков подчеркивал неправомерность выстраивания учебных программ, когда сущность изучаемого материала изначально скрыта за абстрактными формулировками, выступающими в качестве основных знаков образовательного процесса.¹³⁴ Проблема заключается в том, что сущность, выраженная этими знаками, так и остается недоступной, непонятной для обучающихся.

Ваше мнение

Насколько противоречие между формальным и неформальным образованием актуально для обучения в средней школе? Приведите примеры, либо подтверждающие его актуальность, либо наоборот опровергающие? Кто в большей степени стоит на страже формального образования: педагоги, родители или дети? А кому более всего полезен неформальный подход?

Новый подход может рассматриваться как способ преодоления, снятия проблемы отчуждения образования. В то же время переход от изучения отвлеченного знания к его интериоризации должен происходить на какой-то основе. В таком качестве могут выступать личность индивида (личностно-ориентированное обучение), социокультурный контекст (контекстное обучение), деятельность (практико-ориентированное обучение). В последнем случае интериоризация происходит через освоение знаний путем их соотнесения с возможностью практического использования. В результате образуются различные вариации нового подхода, прежде всего потому, что сама компетентность всегда основана на освоении каких-то видов деятельности (мыслительной, организующей, преобразующей и т.п.), на развитии каких-то качеств личности (способность понимать, слышать, сопереживать и т.п.).

Акцент на развитии личности является давней традицией образования и усугубляется требованиями, возникающими в контексте индивидуализации общества. Подчеркивается значение личностно-ориентированного образования, то есть развития определенных ценностных ориентаций индивида, таких как «формирование восприимчивости к знаниям у других лю-

¹³³ Дьюи Дж. Демократия и образование - М.: Педагогика-Пресс, 2000

¹³⁴ Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2002.

дей», «помощь другим людям в достижении их целей», «воспитание пылкости в других людях»¹³⁵. Набор этих ориентаций очень большой, у Д. Равена он составляет больше 70 пунктов и включает в себя самые разнообразные ценности, такие как «независимость мышления», сохранение ресурсов и даже «сексуальные победы». Иными словами, создается очередная модель «идеального» человека уже в соответствии с особенностями современного общества. И если у Д. Равена такая модель предельно широка, то в документах Евросоюза она более конкретна и фактически представляет собой «кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей»¹³⁶. В последней модели выделяются инструментальные, межличностные и системные компетенции, которыми должен владеть каждый индивид, способный к какой-либо профессиональной деятельности по окончании образовательного учреждения.

Ваше исследование

Насколько в современном образовании уделяется внимание формированию системных компетенций? Способностей обучающихся видеть части целого, осмысливать систему в целом; уметь планировать изменения, которые позволяют совершенствовать существующую и конструировать новые системы.¹³⁷ Приведите примеры содержательных и методических аспектов образования, работающих на системные компетенции. Какие уже есть? И какие нужно добавить в процесс обучения?

Сегодня для высшего образования определен базовым компетентностный подход, для среднего образования – системно-деятельностный. Происходит «системное включение учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Учитель не даёт новое знание в готовом виде, а организует «открытие» его самими детьми. ... В этом творческом процессе ещё ярче проявляются и развиваются не только знаниевые и психологические характеристики личности, но и деятельностные качества, во многом определяющие успешную самореализацию ученика сначала в учёбе, а затем и в жизни: умение ставить перед собой цели, самостоятельно находить пути их достижения, умение планировать и организовывать свою деятельность, корректировать и адекватно оценивать её результаты, умение вырабатывать и реализовывать согласованное решение, работать в команде, обосновывать свою позицию и понимать позицию других и многое другое».¹³⁸ В последнем примере автор даже использует понятие «деятельностно-компетентностный подход». Между этими двумя подходами нет радикального противоречия. «Компетенция как объективная характеристика

¹³⁵Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр». 2002. С.275-279.

¹³⁶Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России)// Социологические исследования. 2008. №1. С.139.

¹³⁷ Шаронова С.А. Там же.

¹³⁸Шкрабалюк И.В. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им».¹³⁹

Тем не менее, мы в тексте данного пособия используем понятие «компетентностный подход», особо подчеркивая интегративный характер изучения обществознания, что предполагает *уникальное сочетание возможностей развития социальной и образовательной компетентностей, изначальную ценность жизненного опыта учеников, при этом изначальный опыт в обязательном порядке подлежит интерпретации и переосмыслению в контексте научного знания.*

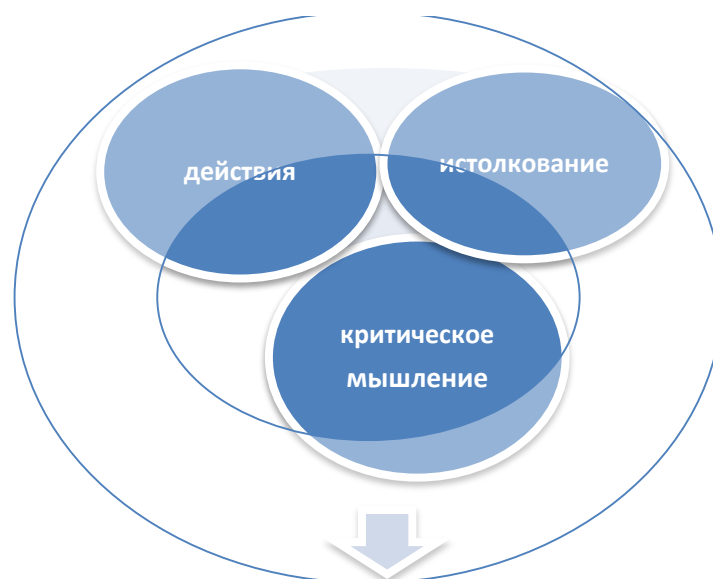
Следует учитывать, что социальная среда постигается индивидом в процессе повседневных действий. В данном случае мы прежде всего исходим из теории личностных конструктов Дж. Келли. «Конструкты суть способы истолкования мира. Это они дают возможность человеку... выстраивать линию поведения – будь она точно сформулированной или безотчетно отыгрываемой, выраженной словесно или совершенно безмолвной, согласующейся или расходящейся с другими линиями поведения, разумно аргументированной или почувствованной нутром».¹⁴⁰ Обычно люди стремятся совершенствовать свои конструкты, отмечает Дж. Келли, не только расширяя их набор, но и внося в них необходимые изменения для обеспечения результата. Наличие апробированных конструктов, тех, которые уже принесли успех, показали ребенку, что он разбирается в окружающем мире – это его достижение, его жизненный опыт. Подобный опыт, который воспринимается как удачный, становится основой социальной компетентности человека.

При новом подходе ключевым словом становится «опыт», а не только «овладение способами деятельности» или цепочка «знания-умения-навыки». Потому что опыт – это «интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач», что в большей степени соответствует сущности компетентности.¹⁴¹ Опыт включает в себя две важные составляющие – сами практические действия, совершенные человеком, и их осмысление, рефлексия. Критическое мышление усиливает рефлексия, способную предсказать различные последствия повседневных действий. По Дж. Келли, истолкование – это естественная часть опыта, а вот критическое переосмысление уже спровоцировано педагогом, особенно в случае использования научных знаний и методов. Именно поэтому компетентность рассматривается как «спровоцированный» опыт, приобретаемый в лабораторных условиях (в рамках класса или аудитории), в котором усилен элемент осмысления, рефлексии (рис.8).

¹³⁹Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4.

¹⁴⁰Келли, А. Дж. Теория личности - СПб: Речь, 2000. С.18.

¹⁴¹Зеер, Э., Заводчиков, Д. Идентификация универсальных умений выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. №11. С.40.



КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Рис.8. Компетентность как спровоцированный опыт

Знания, умения и навыки являются элементами опыта, но любая целостность не сводится к набору отдельных составляющих. В зависимости от подхода все эти элементы результатов образовательного процесса рассматриваются в определенном соотношении.

При компетентностном подходе соотношение знаний, умений и навыков совершенно иное – умения составляют часть цепочки «умение – ситуация», при этом одно и то же умение используется в различных ситуациях. Изменяется и привычное соотношение «умения - навык», далеко не все умения могут перейти в состояние навыка, то есть автоматического применения. Знания, мышление в таком случае – это необходимый фон, они создают поле, в котором нарабатывается, развивается, создается компетентность ученика. В этом образовательном поле умения и навыки актуальны и значимы не сами по себе, а в сочетании с контекстом, в котором они используются. Но этот контекст гораздо шире, нежели фрагмент какого-либо знания, и к тому же постоянно меняется. Пример такой зависимости от контекста содержится в заданиях ПИЗа (Programme for International Student Assessment), ученик должен не только понимать содержание текстов различных видов, но и связывать его с более широким жизненным контекстом, совершать преобразование текста, вычленять из него нужную информацию в соответствии с заданной целью.¹⁴² В таком случае речь идет именно об опыте подобной деятельности, а не просто об отдельных умениях и навыках.

¹⁴²Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас не гарантированный результат? //Платное образование. 2007. №4.

Для того чтобы такой опыт появился, компетентностный подход предлагает совершенно иную схему соотношения между опытом, знаниями, умениями и навыками (рис.9). В методологию компетентностного подхода должны входить какие-то конструкции, позволяющие интегрировать получаемую информацию, возможные умения в единое целое. Именно поэтому компетентностный подход прекрасно сочетается с проблемным обучением. Анализ проблемы и поиск способов ее решения, оценка последствий их применения – хорошая основа для интеграции, причем не только знаний и умений, относящихся к какому-либо предмету, а еще в большей степени знаний и умений из разных наук и дисциплин. В материалах ФГОС подчеркивается значение метапредметных умений, таких как «объяснять явления и процессы социальной действительности с научных, социально-философских позиций; рассматривать их комплексно в контексте сложившихся реалий и возможных перспектив» и «способности анализировать реальные социальные ситуации, выбирать адекватные способы деятельности и модели поведения в рамках реализуемых основных социальных ролей».¹⁴³ Возможность таких объяснений и способность к ним формируется помимо общественнознания при изучении истории, литературы, географии, каких-либо факультативов по психологии и т.п.



Рис.9. Умения и навыки в рамках компетентностного подхода

Акцент в образовании на развитии мыслительной деятельности как способности к различным интерпретациям происходящего позволяет влиять и на ценностные ориентации индивида, и использовать его жизненный опыт как материал для тех же самых интерпретаций с учетом различных

¹⁴³Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010. С.6.

реальностей, определяющих опосредованные взаимодействия. Таким образом, развивается и образовательная компетентность школьника, его готовность подойти к любому тексту, к любой жизненной ситуации как к способу пополнения собственного опыта, развития своей компетентности.¹⁴⁴ При таком подходе автоматически происходит межпредметная интеграция, что тоже является важной частью образовательной компетентности, в частности способности применять знания и умения, полученные в рамках одного предмета при изучении других. Данная схема, сделанная на основе изучения обществознания, в той или иной степени модификации может быть использована при изучении других предметов. Реализация таких сложных задач через предметное обучение возможна только при условии соблюдения ключевых характеристик современного обществоведческого образования, таких как *проблематизация реальности, открытость и практичность*.

Процесс изучения социальных наук как исследование социального пространства на пересечении полей непосредственных и опосредованных взаимодействий неизбежно сталкивается с несопоставимостью смыслов различного порядка, схем восприятия разных «миров» реальности. При этом наиболее оптимальный путь переноса теоретических знаний в мир повседневности – получение опыта исследования, самостоятельное соотнесение учеником научных положений с миром повседневности. Жизненный опыт и знания о социальной реальности, возникающие с его помощью, обладают высокой степенью устойчивости и обладают высокой степенью «стойкости» в условиях освоения научного знания. Примером может быть обсуждение в классе каких-либо социальных ситуаций, сразу же после объяснения теории, школьники легко переходят на повседневный язык, забывая о только что услышанной новой терминологии. Проблематизация – это способ разрушения привычных стереотипов, возникновение сомнений, что является первым шагом на пути познания.

Информация об обществе, просто транслируемая учителем, менее эффективна, такое знание чаще всего не включается в опыт самого человека, не становится «рабочим», основой для дальнейшего поиска.

Проблематизировать хорошо известную реальность, увидеть то, что не виделось раньше, сделать известное неизвестным – это способ изучения обществознания, который может оказаться актуальным и значимым для обучающихся. При этом необходимо взять за основу их жизненный

опыт, представления о мире повседневности, мире рабочих операций и постепенно включать в данную систему элементы научной реальности. Исследование смысла слов, обозначающих, маркирующих социальную реаль-

¹⁴⁴ Дахин, А. Компетенция или компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование, 2004, №4.

ность, позволяет соотнести между собой понятия первого и второго порядка, показать способы пересечения миров науки и повседневности. Научное знание при таком изучении необходимо для объяснения неизвестного, проступающего в привычной, понятной реальности, для переосмысления, упорядочения новых фактов в собственной картине мира. Курс обществознания должен включать в себя различные теоретические концепции, необходимые для понимания современного общества (индивидуализированное общество, общество риска, общество потребления), которые при условии проблематизации реальности помогут школьнику разобраться в «новом» неизвестном, в открывшихся проблемных зонах повседневности. Переосмысление собственных взглядов и представлений становится основой для развития критического мышления, и это согласуется со стремлениями самих школьников систематизировать собственные взгляды, чтобы находить наиболее оптимальные, конструктивные способы решения различных вопросов.

Когда развивается мышление, меняется схема сочетания конструкторов, когда изучаются знания – меняются сами конструкторы. Дж. Келли считает, что более важно менять саму схему, поскольку именно порядок самих конструкторов (какие из них являются субординатными, а какие – суперординатными) определяет в большей степени действия человека.¹⁴⁵ Чтобы эти схемы или конструкторы действительно стали рабочими, они должны получать подтверждение на практике, пересматриваться и корректироваться. Если речь идет об образовании, то создаваться и подтверждаться схемы конструкторов могут в ходе обсуждения или исследования.

Самым важным, таким образом, становится включение жизненного опыта в процесс изучения, а поскольку исследовательская деятельность осуществляется учеником с самого начала изучения предмета, то в 6-7 классах процессу интерпретации подлежат межличностные взаимодействия, их культурное обоснование, способы обретения идентичности, потребление, конфликты, достижение лидерства. Ученики 6-7 класса вполне способны рассматривать особенности межличностных взаимодействий на основе имеющегося жизненного опыта с использованием научных концепций и с помощью учителя. В 8-9 классе ученики анализируют влияние на свою собственную жизнь таких социальных институтов как семья, образование, право, государственная власть, экономика. В 10-11 классах изучается общество в целом и траектории жизни современного человека.¹⁴⁶

Как в рамках изучения обществознания можно провести анализ одного из социальных институтов - средств массовой коммуникации и информации? Почти каждый ученик уделяет немало времени телевидению, Интернету, получая и перерабатывая огромное количество информации. Для

¹⁴⁵ Келли Дж. Там же.

¹⁴⁶ Пряжикова Е.В., Веселкова Н.В. Обществознание. Программно-методические материалы: в 3 ч.: программа-концепция - М.: Издательский центр Академия, 2007.

него это способ достижения практических целей: получения нужной информации, участия в сетевой игре, общения с друзьями. Он не будет всесторонне исследовать СМК как социальный институт или систему, да и называть это будет другими словами, потому что СМК рассматриваются либо в практическом ключе (в мире рабочих операций), либо в теоретическом (мире науки). При этом используются разные схемы восприятия, приписываются разные значения, используются разные слова. В традиционной программе по обществознанию тема СМК либо вообще отсутствует (или занимает весьма скромное место как элемент духовной сферы общества), либо присутствует в основном по воле учителей-энтузиастов, которые понимают ее значимость для современных школьников. Она позволяет наглядно показать пересечение полей непосредственных и опосредованных взаимодействий, ответить на вопросы - как и почему СМИ стали «четвертой властью» и почему среднестатистический человек не может жить без телевизора или Интернета. При таком подходе превращение информации в освоенное знание происходит в соответствии с опытом. «Чтобы информация превратилась в знание, учащийся должен понять ее смысл, т.е. перестроить свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания в ситуациях, которые в этой информации отражены».¹⁴⁷

Проблематизация реальности как ключевая характеристика образования предполагает изменение не только содержания курсов, методики их изучения, но и всей схемы взаимодействия «обучающий – обучающийся». Педагог, руководствуясь образовательной программой, УМК, своими собственными наработками ежедневно создает в классе атмосферу поисковой деятельности для детей любого уровня развития. Одна из наиболее важных проблем в таком случае - *баланс определенности и неопределенности*. С одной стороны, существует необходимость осваивать определенные знания, умения, с другой – развивать способность видеть ситуацию в целом и определять главное, существенное, моделировать варианты ее развития. Сложно решить - какие знания считать обязательными, а какие нет, то же самое относится к умениям и навыкам, более того *необходимо продумать различные варианты их сочетания*, что соответствует сущности компетентности. Иными словами, нужна новая модель обучения, соответствующая компетентностному подходу, которая не сводится к пересказу различных концепций в кратком виде.

Проблематизация реальности в ходе изучения обществознания предполагает кардинальное изменение роли обучающего и обучающегося. Неоднозначность представлений различных участников образовательного процесса как часть социокультурного контекста только усложняет исходную задачу учителя в условиях знаниевого подхода. При компетентностном подходе такая неоднозначность становится преимуществом, основой для

¹⁴⁷ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. С.55-56.

различных интерпретаций. *Дети рассматриваются не как объекты обучения / исследования, а как субъекты*, они не только что-то делают по готовой схеме, но и сами определяют проблемы, ставят цели, задачи, тогда в интерактивное обучение они включаются еще и в роли исследователей.¹⁴⁸

При компетентностном подходе изменяется сущность учебно-исследовательской деятельности. Проблематизация реальности и разнообразие интерпретаций делают предметное поле неизвестным и для ученика, и для учителя. При этом обучающиеся участвуют в определении содержания дисциплины не в меньшей степени, нежели сам педагог. Учитель отличается от ученика только количеством знаний и опытом интерпретации явлений и процессов. Сама повседневность интересна, но желание анализировать, применять исследовательские методы для ее анализа требует особых усилий не только от ученика, но и от учителя. Педагог рискует оказаться в роли не знающего, теряет привычную опору в виде готовых схем. Показательна в этом смысле популярность выражения «формировать навыки исследовательской деятельности», что фактически означает всего лишь сведение новых потенциальных возможностей к привычным практикам.

Основной частью профессионального капитала педагога при компетентностном подходе являются не раз и навсегда освоенные знания, а методы активизации деятельности обучающихся, способы интерпретации и, главное, готовность к такой интерпретации. Наличие в арсенале педагога методов, способов организации исследовательской деятельности в дальнейшем делает такую деятельность менее затратной с точки зрения собственных ресурсов – временных, умственных, физических. Переходный период наиболее сложен, должна произойти замена одной определенности на другую, педагог при этом нуждается в методической помощи – новых вариантах УМК, курсах переподготовки и повышения квалификации, но нагрузка все равно гораздо больше, нежели в условиях применения знаннечевого подхода. Такое повышение нагрузки может стать серьезным препятствием для применения компетентностного подхода. Именно поэтому *способность, желание учеников и педагогов изменять свою деятельность, искать более адекватные способы и выстраивать эффективные стратегии взаимодействия становится необходимым условием образовательного процесса*.

При таком рассмотрении изучения обществознания может возникнуть проблема этического характера. Вторжение в личный мир ученика и его семьи недопустимо без их согласия. Все ли учителя смогут рассматривать проблемы учеников, не задевая их личное достоинство? В то же время изучать мобильность на отстраненных примерах типа детских сказок¹⁴⁹, означает упрощать сущность изучаемых явлений. Ученикам нужна не

¹⁴⁸Прямыкина, Е.В., Веселкова, Н.В., Ершова, Н.В. Обществознание. Я и общество. Книга для учителя. VI класс. - М.: Издательский центр Академия, 2008.

¹⁴⁹Мишина О.Д. Изучение процесса социальной мобильности на примерах героев сказок // Преподавание истории в школе. 2008. №5.

только общая модель социальной мобильности, необходимо ее приложение к реальности, причем к реальности современной, поэтому неизбежно обращение к жизненному опыту ученика, к ситуациям, которые для него значимы, реалистичны. На наш взгляд, при соответствующей методологической и методической поддержке учителя можно избежать нежелательного вмешательства во внутренний мир ребенка и его семьи. Более того, речь идет не о вторжении в личное пространство ученика, а об освоении им самим способов его исследования, результаты которого совершенно необязательно выносить на всеобщее обсуждение. В то же время как запасной вариант можно использовать обращение к литературным произведениям, кинофильмам и т.п.

Применение компетентного подхода преследует и прикладные цели – способствует развитию опыта решения какой-либо задачи или проблемы. Прикладному аспекту часто приписываются узкие и даже негативные смыслы. Невозможно точно определить «пользу», «выгоду» приобретаемых сейчас знаний и умений для будущего. Очень часто попытки обосновать подобную полезность выглядят весьма сомнительно (например, математику нужно знать, чтобы тебя не обманули при расчетах за товар в магазине). В жизни все быстро меняется, и то, что кажется полезным сегодня, завтра таковым уже может и не быть, невозможно приготовить заранее решения для всех будущих ситуаций. Образование интересно и полезно само по себе – как развивающее опыт, позволяющее осуществлять личностно значимые открытия. Это его качество – необходимое условие реализации модели опережающего образования, актуализированной проблемами развития общества, существующими сегодня. А самое важное то, что именно такое познание/образование в итоге оказывается наиболее практически результативным, потому что сознание и мышление индивида становится мобильным, быстро откликающимся на какие-то несообразности внешнего мира. Познание и образование как самоценность являются качествами образовательной компетентности и способствуют развитию как социальной компетентности, так и личностных характеристик в целом. В концепции компетентного подхода предельно расширяется значение прикладного аспекта, компетентность сама по себе – это своеобразное сочетание элементов разных реальностей, и теоретических, и практических.

Какой опыт ученик приобретает в школе? На поверхности лежит тот факт, что он приобретает опыт взаимодействия, выстраивания отношений с теми людьми, которые не являются для него близкими, значимыми, осваивает формальные отношения. Или в соответствии со «скрытой программой» школы (термин И. Иллича) он учится подчинению вышестоящим, исполнительской дисциплине, принимает сложившиеся в обществе отношения такими, какие они есть.¹⁵⁰ В рамках компетентного подхода наибо-

¹⁵⁰Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич. М.: Просвещение, 2006.

лее важным является опыт образовательной деятельности. При этом последний может варьироваться от ограниченного, сугубо формального (образование – это то, что нужно сделать по минимуму, чтобы получить аттестат зрелости) до предельно расширенного (ученик может искать и использовать информацию, поступающую из самых различных источников, для решения задачи как практической, так и общеразвивающей).

Высокая социальная мобильность, постоянная «проверка» самых разных профессиональных и личностных качеств – это реалии, с которыми сегодня в той или иной степени сталкивается каждый человек. Поэтому в рамках образования индивид должен получать богатый и развернутый опыт, в том числе в области информационной культуры, независимо от уровня его изначальных способностей. Практичность в таком случае будет заключаться прежде всего в понимании существования различных смыслов происходящего, в способности человека видеть эти значения, определять их контекст, причины их возникновения. Понимание сложности социальной реальности может помочь и сейчас, и в будущем самостоятельно анализировать события и принимать адекватные решения, позволит индивиду по иному относиться к поворотам своей собственной жизни, профессиональной карьеры. Так, при изучении темы СМИ ученик может приобрести весьма полезный опыт принятия самостоятельных решений, в частности, сопротивления возможным манипуляциям.

Компетентностный подход не предполагает жесткой логики последовательного вхождения в образовательную ситуацию, существующей при знаниевом подходе: сначала порция знаний, затем освоение каких-либо умений, далее отработка этих умений до автоматизма, что в результате порождает ставшую уже классической схему репродуктивного обучения. Обучение не начинается с «азов», как это происходит в «ЗУНовской» традиции. В обществознании постепенное изложение *основ различных наук*: культурологии, социологии, экономики, правоведения - может быть бесконечным. «Классика» отнимает много времени и не оставляет возможности добраться до реалий современности, что противоречит компетентностной модели. Процессы научения и получения результата в новой модели происходят параллельно, в итоге школьник воспринимает свое обучение не только как задел на будущее, но и как что-то значимое для настоящего времени. Таким образом, меняется подход к структурированию материала курса, он сделан на основе проблем, актуальных для обучающихся. Теория же становится основой для анализа предлагаемых ситуаций и явлений и очень хорошо сочетается с практикой, именно через анализ ситуации, через сбор и систематизацию информации по тому или иному вопросу (рис. 10).



Рис. 10. Соотношение теории и практики в рамках компетентностного подхода

Для изучения обществознания важен процесс интерпретации получаемой информации. Интерпретация, хотели бы мы того или нет, всегда опирается на опыт обучаемого, происходит в соответствии с опытом. Надо иметь в виду, что работает не только эмпирический опыт, сюда следует отнести и соответствующие настройки сознания – апперцепцию, ментальность, обусловленные «средой обитания» - культурой и субкультурой, референтными группами. Подход в изучении социальных наук, ориентированный на развитие социальной компетентности, обеспечивает довольно глубокое понимание событий и явлений, поскольку развивается на основе их интерпретации с разных позиций, с разных точек зрения. При таком подходе расширяется познавательное поле человека: он использует самые различные источники, одни позволяют получать материал для анализа (например, содержание сообщений СМИ), другие дают возможность этот анализ осуществить (теоретические концепции). Индивид может использовать жизненный опыт предыдущих поколений, применять биографический метод, что вполне соответствует концепции необходимости пересечения полей. Полученное таким образом знание, может, и не является научным в полном смысле этого слова, но это личностно освоенное знание, позволяющее по-иному посмотреть на свою жизнь, увеличить возможности для проявления своей собственной субъектности.

Есть два важных аспекта подобной деятельности. Во-первых, она на всех этапах осуществляется совместно и обучающим, и обучающимися (рис.11). Во-вторых, чтобы не произошло ориентации ученика на узко прагматическое применение получаемых знаний, необходимо сделать исследовательскую деятельность текущей, а не разовой. А.А. Вербицкий подчеркивает значение проблемной ситуации, которая стимулирует мышление, творчество обучающихся. «Даже в привычной ситуации человек вынужден

пользоваться продуктами накопленного прошлого опыта каждый раз иначе, видоизменяя его в том или ином отношении. ...В непривычной, нестандартной или новой ситуации приобретенные знания часто вовсе не годятся, и нужно самому, «махнув рукой» на прошлый опыт, добывать новые».¹⁵¹ Проблемное обучение, тем самым, позволяет сочетать теорию и практику, развивать опыт получения нового знания постоянно, в ходе изучения тех или иных дисциплин.

В рамках такой модели, когда в ситуации исследования сочетаются и полученные знания, и жизненный опыт, и информация, отобранная из СМИ, формируется системный подход к изучению явлений и процессов. Способность видеть происходящее в его целостности и вариативности лучше развивать на привычных и знакомых явлениях, начиная со школы. Компетентностный подход – это «совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта».¹⁵² В данном определении хорошо подчеркивается сущность компетентностного подхода, это не отказ от знаний в пользу прикладных умений и навыков, а органичное сочетание изучаемых знаний и умений с возможностью их практического использования, применения в той или иной деятельности, которая является неотъемлемой частью образовательной компетентности.

При компетентностном подходе образование изначально не замыкается на ограниченном наборе знаний, умений и навыков, а остается открытым к постоянному обновлению, что соответствует современным принципам его развития¹⁵³. Если в фокусе изучения обществознания находится взаимодействие двух полей – непосредственных и опосредованных взаимодействий, то такое образование по сути своей не может быть завершенным. Зоны релевантности меняются в течение всей жизни индивида. Фиксируя происходящие изменения, человек не просто подтверждает свои знания, он работает с поступающей к нему информацией, и в результате получает новые знания. Компетентность по сути своей – это не законченное образование, это предельно открытая сфера. Именно в открытости ее сила, потому что она может интегрировать в себя любой опыт путем его переосмысления и соотнесения с уже имеющимся содержанием. Открытость и целостность в таком случае становятся сопоставимыми, практически одно-

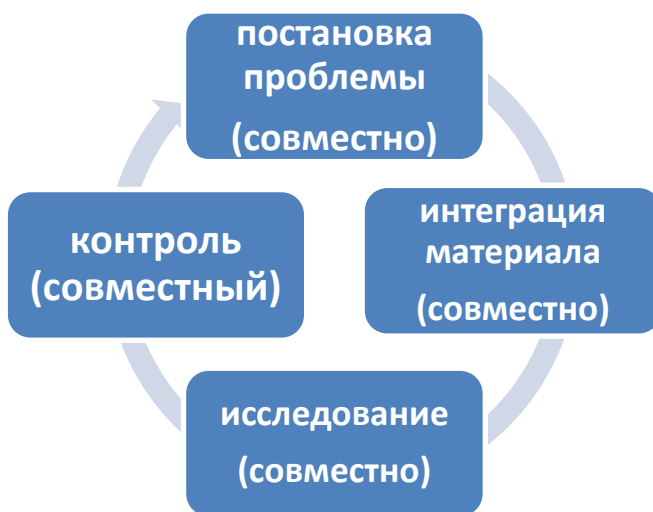
¹⁵¹ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. С.53-54.

¹⁵² Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. 2006. №6. С.239.

¹⁵³ См. Бернет Н. ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть? // Высшее образование в России. 2008. №11; Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. №7.

порядковыми значениями. Целостность не воспринимается как замкнутость и неизменность упорядоченности, а как наличие способов включения новой информации в уже существующую упорядоченность.

Рис.11. Схема рассмотрения учебного материала, *точка отсчета – проблема*



Для того, чтобы реализовать такую цель, ученикам не предлагается готовый материал по теме, а она задается как направление возможных исследований (рис.12). С самого начала изучения курса применяются виды деятельности, предполагающие самостоятельный поиск информации, ее переработку, структурирование, схематизацию. Знание воспринимается не только как некий готовый продукт, созданный кем-то, но и как восприятие реальности в режиме текущего времени. Уже имеющиеся теоретические знания выступают как средство, причем на их базе создается другое знание, другие смыслы и значения. Проектная деятельность в таком случае понимается как локальная, это не обязательно должен быть какой-то большой проект. В ходе изучения курса проекты создаются постоянно как результаты собственных, пусть и небольших исследований. Например, составление схем, которые могут меняться в зависимости от поступающей информации. Такие схемы начинают разрабатываться с самого начала изучения обществознания, начинающим предлагаются довольно простые схемы, в учебном пособии они находятся в незавершенном виде. Уровни изучения здесь выражаются в том, что ученик может просто завершить предложенную схему или создать свою собственную.

Соответственно, результат, получаемый здесь и сейчас, позволяет оценить, проанализировать и модернизировать собственную деятельность («Я могу сделать это лучше»). Компетентностный подход предполагает развитие опыта получения результата, констатацию того, что кто-либо овладел каким-то способом деятельности. Мотивация к образовательной деятельности повышается как раз за счет ценности получаемого опыта. Ученик может решить какую-либо проблему, получить результат, показать свою работу другим, убедить их в том, что предложенное им решение самое оптимальное. Получение результата неразрывно связывает социальную и

образовательную компетентность, ученик разбирается в проблеме с помощью знаний, опыта действий, полученных в ходе изучения обществознания.



Рис. 12. Схема рассматривания учебного материала, точка отсчета – тема

В рамках компетентностного подхода при изучении курса обществознания используются самые различные приемы и методы: групповые дискуссии, игры, исследовательские проекты, методы опроса, наблюдения, исторического сравнения (например, игра-путешествие). Постоянные переходы от практики к теории, от игры к анализу, от одной эпохи к другой, от схематизации к описанию, от дискуссии к изложению и наоборот развивают образовательную компетентность учащегося. Участвуя в дискуссиях, человек понимает, что решений может быть много, он учится адекватно воспринимать чужое мнение, критику.

Компетентностный подход в большей степени связан с индивидуализацией образования, знания не усваиваются как общепринятые, они сразу, уже на первом этапе освоения предмета, актуализируются на основе опыта. В рамках знаниевого подхода нам надо *преодолеть возможные различия* в процессе восприятия и *добиться единого понимания* уже на первом этапе. *В рамках компетентностного подхода согласование понимания происходит постепенно, на основе индивидуального восприятия, то есть на втором этапе. В первом случае мы первоначально отвергаем различия и допускаем их только на уровне творческой переработки как привнесения своего, во втором случае специально добиваемся этих отличий изначально, чтобы затем прийти к пониманию их причин и согласованию.*

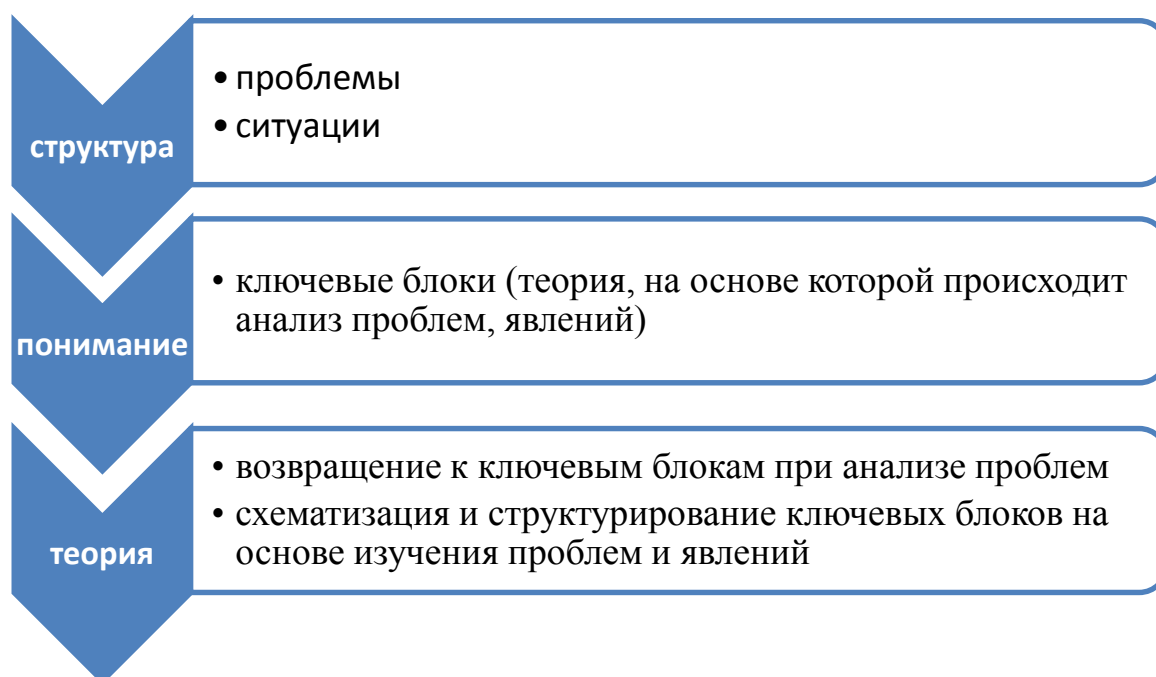


Рис. 13. Определение содержания в рамках компетентностного подхода

Если содержание курса строится на основе определения ключевых проблем, то существует опасность того, что изучение теории в рамках компетентностного подхода будет происходить фрагментарно, у учеников будет отсутствовать целостное представление о социальной реальности на основе научного знания. На самом деле целостность восприятия у учеников имеет другую основу - изначально существующую у ученика картину мира, которая складывается в ходе повседневных практик. При изучении обществознания происходит уточнение, прояснение отдельных аспектов реальности, расширение зон с высокой степенью релевантности. Более того, целостность на основе изучения упорядоченной системы знаний часто имеет иллюзорный характер. Некоторые фрагменты оказались непонятными, какие-то были пропущены – это реальность школьного обучения, которая в любом случае приводит к фрагментарности освоения учебного материала.

Более или менее целостное изучение теории в рамках компетентностного подхода достигается за счет выделения ключевых блоков знания, которые используются в изучении различных областей реальности (рис. 13). При периодических возвратах к этим ключевым блокам они осваиваются как части теоретической модели восприятия реальности. Можно сказать, что ученики сами создают и воссоздают модель социальной реальности, используя уже существующие концепции как инструмент, как средство. Таким образом, обмен информацией, знаниями, опытом становится основной частью образования.

Если рассматривать компетентностный подход в изучении обществознания, можно обозначить несколько пунктов, благодаря которым его эффективность будет выше по сравнению с другими образовательными под-

ходами. Индивидуальный взгляд на проблему, на какое-либо явление позволяет по-разному посмотреть на изучаемое явление, сделать восприятие максимально глубоким и полным, после чего происходит выработка общей концепции. Свободное общение между учителем и учеником в процессе урока, высказывание и отстаивание ими собственного мнения позволяет развивать речь учащихся, адаптировать понятийный аппарат, используемый учителем, к уровню учеников. Развитие мыслительной деятельности невозможно в условиях непонимания слов и терминов, используемых в процессе взаимодействия, поскольку не позволяет мысли подростка выражаться в слове.

Контекст повседневности не просто используется, он представляет собой поле, предоставляющее материал для анализа. Целостность изучения реализуется за счет различных аспектов повседневности, которые в сознании человека неразрывно связаны друг с другом. Наличие отличающихся друг от друга картин реальности – это предмет обсуждения, дискуссии. Поисковый характер присутствует постоянно, и его масштабы связаны с особенностями образовательной компетентности учеников, а не ограничены программой изучения. Можно сказать, что при таком подходе в наибольшей степени реализуются возможности развития субъектности индивида. Проблемное обучение становится практически основой и неотъемлемым фрагментом каждой темы, более того, проблематизация реальности является одним из главных принципов изучения обществознания. Самым серьезным минусом рассматриваемой модели, следствием открытого характера образования является проблема конкретизации и определенности итогов какого-либо этапа. Более того, необходимо понимание значения открытости, незавершенности образовательного процесса и обучающимися, и родителями, и самими педагогами, которым, безусловно, проще ориентироваться на конкретный результат.

Соответственно, подобные предписания предполагают определенную схему взаимодействия (табл.1):

старая модель («знаниевый» подход) – результатом является приоритет освоения упорядоченной, сложившейся системы знаний, поэтому неизбежны несамостоятельность учеников, подчинение их учителю.

новая модель («компетентностный подход») – результатом является развитие способности работать с информацией (прежде всего критического мышления), поэтому неизбежны отношения сотрудничества, совместная познавательная активность и ученика, и учителя.

В целом различия между старым и новым подходом можно представить в следующем виде (табл.1).

Табл. 1

Различия между знаниевым и компетентностным подходом

Этапы образовательного процесса	Знаниевый подход	Компетентностный подход
Этап 1. Изучение материала (начало)	Воспроизведение исходного материала обучающимися. <i>Организация освоения фиксированного минимума информации для всех и максимума для заинтересованных и способных</i>	Индивидуальное восприятие темы или отдельного вопроса обучающимися на основе самостоятельного поиска информации по теме. <i>Мотивация учеников к поиску материала из различных источников, его проблематизации</i>
Этап 2. Преобразование исходного материала (продолжение)	Освоение материала с помощью специальных заданий (переход информации в знание) плюс развитие каких-либо умений. <i>Освоение прикладных умений для всех, поиск альтернативных вариантов – для заинтересованных и способных</i>	Обмен полученной информацией, структурирование информационного поля (достижение соответствия по ключевым пунктам) <i>Учитель и ученик – коллеги в процессе анализа полученной информации. Точка зрения учителя не должна доминировать</i>
Этап 3. Развитие знаний, умений, навыков или компетентности (результат)	Творчество, предложение самостоятельных решений, глубокое освоение темы (как правило, деятельность для особо мотивированных) <i>Самое важное - воспроизвести уже известную логику рассуждений</i>	Развитие компетентности, способность к пониманию ситуации и на этой основе поиск практического выхода из различных ситуаций. <i>Самое важное – понять сущность, логику исследования какого-либо явления или процесса</i>

Данная схема, разработанная на основе курса обществознания, в той или иной модификации актуальна для всех областей знания, но, возможно, в рамках естественных дисциплин проблематизация реальности будет не столь значима как прикладной характер. Тем не менее, все три аспекта – *проблематизация, практическое значение и открытость* - можно рассматривать как ключевые характеристики компетентностной модели обучения и как новые терминальные предписания.

Что может стать препятствием для реализации компетентностной модели обучения в рамках школы? Самый значительный риск, который будет сопровождать работу учителя в рамках компетентностной модели – это утрата методологической и методической определенности. Устойчивая система знаний перестает быть привычной базой для образовательного процесса. В условиях отсутствия новой разработанной методологии учитель

вынужден решать эти вопросы самостоятельно. К тому же он может стать мишенью для критики со стороны других участников образовательного процесса – коллег, родителей и самих учеников, которые предпочитают менее ресурсозатратные способы изучения предмета.

Акцент на прикладном аспекте компетентностного подхода также позволяет выделить ряд возможных проблем. Во-первых, *нехватку временных ресурсов*, для нейтрализации которой необходимо изменить содержательное насыщение курса, чтобы у учеников была возможность «изобрести велосипед», исследовать смысловые значения, предлагать варианты решения проблем. Во-вторых, прикладной аспект, также как и проблематизация реальности, *требует дополнительных усилий со стороны педагогов*, в том числе и организации внеурочной деятельности, разработки системы факультативов, создания исследовательских объединений и др. Для обществознания актуальны различные ролевые и деловые игры, создание школьного самоуправления, организация школьной печати, других СМИ, интернет-форумов, в рамках которых ученики могли бы осмысливать, критиковать разные аспекты реальности. В-третьих, для педагогов и для учеников *такая деятельность должна быть основой*, а не дополнительным приложением к освоению готовой системы знаний.

Компетентностный подход не предполагает приоритета ни знаний, ни прикладных умений. Его можно рассматривать не как полное отрицание прежнего знаниевого, а как путь его дальнейшего развития. Суть нового подхода заключается в интеграции, в развитии способности обучающегося объединять получаемые знания и умения для реализации задач, связанных с различными аспектами повседневной жизни. В то же время изучение научных положений в рамках конкретной проблемной ситуации, их постоянное объяснение и понимание в практических задачах значительно повышает интерес к познавательной деятельности. Высокий уровень мотивации обучающихся поддерживается тем, что структура курса определяется актуальной тематикой, повседневными ситуациями, которые наиболее значимы для учащихся. В рамках данной модели востребованы прежде всего те научные положения, которые наиболее актуальны для понимания современного общества.

Контрольные вопросы

Результаты изучения обществознания в соответствии с ФГОС делятся на личностные, предметные и метапредметные.¹⁵⁴ Насколько определенные результаты образования соответствуют развитию социальной компетентности и социально-критического мышления?

Выполните следующие задания, используя материал таблицы:

- Найдите сходство в ожидаемых результатах, средствах, приемах, формах реализации предметных и межпредметных результатов.

¹⁵⁴Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010.

- Соотнесите высказывания из первого и второго столбцов по смыслу: они синонимичны, тождественны, антагонистичны?
- Выстройте логическую цепочку: как достигнуть личностных результатов, реализуя метапредметные и (или предметные). Приведите конкретные примеры – как это можно сделать?
- Разработайте схему последовательности: как из одного вытекает другое и продолжается в последующем. Если сначала достигнуть(пример из метапредметных), то на его основе можно формировать(пример из предметных) или наоборот.
- Укажите последовательность достижения результатов по формуле:
 - формирование, развитие(пример из метапредметных) средствами(пример из предметных) или
 - освоение(пример из предметных) на основе(пример из метапредметных)
- Как эти результаты могут быть получены в интеграции с другими предметами:
 - внутрицикловые – экономика-география;
 - межцикловые – социология-литература;
 - междисциплинарные – математика - политология.

Табл.2

Межпредметные и предметные результаты изучения обществознания в средней основной школе

метапредметные	предметные
<p>I. -умение сознательно <i>организовывать свою познавательную деятельность</i> (от постановки цели до получения и оценки результата);</p> <p>II. -умение <i>объяснять явления и процессы социальной действительности</i> с научных, социально-философских позиций; рассматривать их комплексно в контексте сложившихся реалий и возможных перспектив;</p> <p>III. -способность <i>анализировать реальные социальные ситуации, выбирать адекватные способы деятельности</i> и модели поведения в рамках реализуемых основных социальных ролей (производитель, потребитель и др.);</p> <p>V. -овладение различными видами публичных выступлений (высказывания, монолог, дискуссия) и следовании этическим нормам и правилам ведения диалога;</p> <p>V. -умение выполнять познавательные и практические задания, в том числе <i>с использованием проектной деятельности</i> на уроках и в доступной социальной практике, на:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.использование элементов причинно-следственного анализа; 2.исследование несложных реальных связей и зависимостей; 3.определение сущностных характеристик изучаемого объекта; выбор верных критериев для сравнения, сопоставления, оценки объектов; 4.поиск и извлечение нужной информации по заданной теме в адаптированных источниках разного типа; 5.перевод информации из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации; 6.объяснение изученных положений на конкретных примерах; 7.оценку своих учебных достижений, поведения, черт своей лич- 	<p><u>в познавательной сфере:</u></p> <p>A. -относительно <i>целостное представление об обществе и о человеке</i>, о сферах и областях общественной жизни, механизмах и регуляторах деятельности людей;</p> <p>B. -знание ряда ключевых понятий базовых для школьного обществознания наук: социологии, экономической теории, политологии, культурологи, правоведения, этики, социальной психологии и философии, умение объяснять с их позиций явления социальной действительности;</p> <p>C. -знания, умения и ценностные установки, необходимые для сознательного выполнения старшими подростками основных социальных ролей в пределах своей дееспособности;</p> <p>D. -умения находить нужную социальную информацию в различных источниках; адекватно её воспринимать, применяя различные обществоведческие термины и понятия; преобразовывать в соответствии с решаемой задачей (анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать имеющиеся данные, соотносить их с собственными знаниями); давать оценку взглядам, подходам, событиям, процессам с позиций одобряемых в современном российском обществе социальных ценностей;</p> <p><u>в ценностно-мотивационной сфере</u></p> <p>E. -понимание побудительной роли мотивов в деятельности человека, места ценностей в мотивационной структуре личности, их значения в жизни человека и развитии общества;</p> <p>F. -знание основных нравственных и правовых понятий, норм и правил, понимание их роли как решающих регуляторов общественной жизни, умение применять эти нормы и правила к анализу и оценке реальных ситуаций, установка на необходимость руководствоваться этими нормами и правилами в собственной повседневной жизни;</p>

<p>ности с учетом мнения других людей, в том числе для коррекции собственного поведения в окружающей среде; выполнение в повседневной жизни этических и правовых норм, экологических требований;</p> <p>8.определение собственного отношения к явлениям современной жизни, формулирование своей точки зрения.</p>	<p>Г. -приверженность гуманистическим и демократическим ценностям, патриотизму и гражданственности;</p> <p><u>в трудовой сфере</u></p> <p>Н. -знание особенностей труда как одного из основных видов деятельности человека; основных требований трудовой этики в современном обществе; правовых норм, регулирующих трудовую деятельность несовершеннолетних;</p> <p>І. -понимание значения трудовой деятельности для личности и для общества;</p> <p><u>в эстетической сфере</u></p> <p>Ј. -понимание специфики познания мира средствами искусства в соотнесении с другими способами познания;</p> <p>К. -понимание роли искусства в становлении личности и в жизни общества;</p> <p><u>в коммуникативной сфере</u></p> <p>Л. -знание определяющих признаков коммуникативной деятельности в сравнении с другими видами деятельности;</p> <p>М. -знание новых возможностей для коммуникации в современном обществе, умение использовать современные средства связи и коммуникации для поиска и обработки необходимой социальной информации;</p> <p>Н. -понимание языка массовой социально-политической коммуникации, позволяющее осознанно воспринимать соответствующую информацию; умение различать факты, аргументы, оценочные суждения;</p> <p>О. -понимание значения коммуникации в межличностном общении;</p> <p>Р. умение взаимодействовать в ходе выполнения групповой работы, вести диалог, участвовать в дискуссии, аргументировать собственную точку зрения;</p> <p>Q. -знакомство с отдельными приемами и техниками преодоления конфликтов.</p>
---	---

Глава 2. Методы и приемы изучения обществознания

Типичные ошибки и проблемы учителей практиков:

Увлечение пассивными методами как единственно возможными на том основании, что учитель носитель знания, которое школьники могут получить только от него, потому что они ничего важного не читают, смотрят не то, что нужно и т.п.

ПОЭТОМУ:

Необходимо внимать учителю внимательно, все запоминать и НЕ ошибаться!

ПОЭТОМУ:

Только учитель вправе контролировать и выявлять ошибки,

За несоответствие ожиданиям необходимо наказывать, иначе ничего не будут знать...

ПОЭТОМУ: ЦЕЛЬ ПАРАГРАФА

Показать, как работать с информацией, в том числе методику работы с ошибкой, потому что нельзя задавать вопросы, не рискуя выглядеть незнающим, непонимающим, и для не очень умных – якобы глупым. Забыто основное правило обучения – «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Сравнительно недавно, в 1963 году, английский методист А.Энтони употребил термин «подход к обучению».¹ В современной педагогической реальности не существует единой классификации подходов к обучению, однако, в разные периоды в разных редакциях образовательных стандартов и иных концептуальных документах отдается предпочтение тому или иному подходу. Да и родители учеников часто просят об индивидуальном ПОДХОДЕ, причем именно к их ребенку. В первой главе мы уже использовали понятие «образовательный подход», чтобы понять, что происходит с образованием сегодня. В данном параграфе мы бы хотели выстроить варианты сочетания методов в деятельности отдельного учителя. Как определяется педагогическая система учителя, и в рамки какого подхода она вписывается?

Еще раз обратимся к составляющим практической деятельности учителя: педагогическая система складывается из нормативных требований и указаний образовательных стандартов, профессионально-личностных особенностей самого учителя и специфики его обучающихся, то есть тех, с кем он работает. Нельзя недооценивать влияние коллектива, других учителей, которые помогают, подсказывают, выражают своё мнение. Кто-то сторонник идти в обучении от опыта и потребностей ученика, что приводит его к личностно-ориентированному подходу. Это выражается в индивидуальных заданиях, проектах, на уроках такого учителя привычны и нормальны мини-исследования и самоисследования, групповое взаимодействие не ради «моды», а потому что эффективно именно для этих учеников, именно при изучении этой темы. Кто-то опирается на развитие компетенций, выводит своих учеников от простого к сложному, поэтапно выстраивая задания, опираясь на имеющийся опыт, определяя перспекти-

¹ Подходы к обучению // Сайт для учителей немецкого языка. Режим доступа:

http://nemutsch.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=60:podhodykobutscheniju&catid=34:metodika&Itemid=55 (дата посещения 25.10.2014)

ву развития с использованием различных практик. Это приверженец системно-деятельностного подхода. Кто-то не начнет ни одного урока без постановки проблемы, мастерски владеет искусством дискуссий, готов полемизировать по любому поводу, предпочитает вести и направлять, а не информировать, что выдает в нем приверженца проблемного стиля обучения.

В зависимости от своих предпочтений учитель подбирает определенный набор технологий (алгоритмов) и наполняет свою методическую копилку: у «проблемщика» коллекция моделей, задач и заданий для стимулирования поисковой деятельности; у «системщика» - по полочкам и коробочкам разложены задания различной степени сложности по темам и классам; у «культуролога» - масса иллюстраций и разработанных экскурсий, музыкальное сопровождение уроков, театрализация и литературные цитаты для понимания различных тем и понятий. Обществознание в этом плане благодатная сфера, она настолько обширна, что позволяет использовать самые различные методы обучения.

Однако, спросив любого учителя, кто он по предпочитаемому подходу, ответ мы, увы, получаем далеко не всегда. Коллеги не имеют потребности и опыта рефлексировать по этому поводу и демонстрируют формальное отношение к такому важному выбору, определяющему стиль его профессиональной деятельности. В лучшем случае, ответ будет соответствовать подходу, предписанному выше и озвученному с начальственных высот. Даже готовясь к аттестации, докладывая о своих профессиональных достижениях, учитель далеко не всегда отдает себе отчет, что описывает свою педагогическую систему: комплекс профессионально-личностно обоснованных методов, приемов и технологий на основе какого-либо личностно-избранного подхода, существующего в рамках документарно-оформленного. Например: «Я, учитель высшей квалификационной категории, готова к переходу на системно-деятельностный подход, интегрируя его с собственной личностно-ориентированной технологией разнообразия и выбора, готова обновить свой арсенал методов и приемов, накопленный более чем за 30 лет для достижения целей развития личности своих учеников, регламентируемых ФГОС». Даже в выступлениях на педагогических чтениях, в аналитических отчетах по аттестации массово встречается внушительная смесь из «громких» наукообразных фраз. Пишут то, что на гребне актуальности, избегая проблематики и обобщения собственной практики. А ведь, именно здесь, на границе предпочтений и выбора способов действия происходит невидимая многим тесная связь педагогической теории и практики, именуемая педагогической системой.

Нам не хотелось бы сейчас обидеть учителей, постоянно рефлекслирующих по поводу своих действий в классе. Мы подчеркиваем риски подобного профессионального безразличия к обобщению, систематизации своего богатого опыта, потому что это не дает возможности развиваться, профессионально расти в особенно сложных современных условиях, когда наши обучающиеся в большом количестве относятся к школьному образованию как к формальной необходимости.

Структура педагогической системы

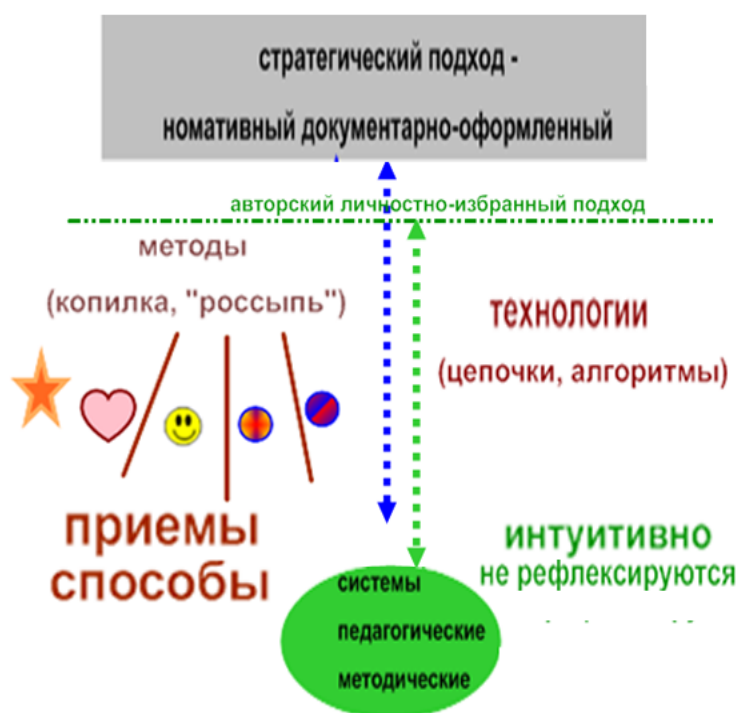


Рис. 1 Соотнесение рабочих понятий

Особенности и типология

Системно-деятельностный
Компетентностный
Личностно-ориентированный
Проблемный
Культурологический

В классификации Г. Селевко педагогических технологий около ста

Место тесного взаимного влияния теории и практики

Тот факт, что учителями массово не рефлексировались собственные системы деятельности, вполне объясним с позиций, изложенных в книге Томаса Хюлланда Эриксона «Тирания момента». Ускорение социального времени объясняется переходом на стадию информационного общества. Поток информации в стремительно бегущем времени постепенно заполняет все паузы, в результате чего наша жизнь рискует превратиться в серию перегруженных эпизодов. Понятия «здесь и сейчас» могут обесцениваться и утрачивать свой смысл, поскольку следующий момент наступает так внезапно, что сложно оценить момент настоящий. Одним из признаков информационного общества Эриксен² называет девальвацию слова, «слова «быстро изнашиваются» и «приходят в негодность», от этого приходится использовать все более сильные средства воздействия, чтобы достичь того же эффекта. Что еще определяет суть тирании момента? Чем меньше медленного, неспешного времени остается для обдумывания решений, анализа ситуации, тем больше риск ошибки, однако, ситуация во время неспешного анализа может кардинально измениться, а решение, еще не принятое, уже перестает быть актуальным. Медленное вытесняется быстрым, и это в корне меняет роль учителя, ритм его работы, функции в обществе. В конце концов, компьютер расскажет все быстрее, чем учитель³.

²Эриксен Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации. Весь мир. Москва. 2003. С. 17

³Эриксен Т.Х. Там же. С. 191

Пытаясь соответствовать ожиданиям свыше, а ещё и своё любимое дело сделать, педагоги, как им кажется, теряют время на неэффективные «бумажки и отчеты», относя к ним и планирование, и обобщение своей деятельности. Какие временные затраты на составление различных видов документов (рабочих программ, планов воспитательной работы или конструкторов уроков и т.д.) должны быть у учителя? Как учитель может и должен фиксировать и соотносить с нормами свою педагогическую систему?

Структура педагогической системы учителя

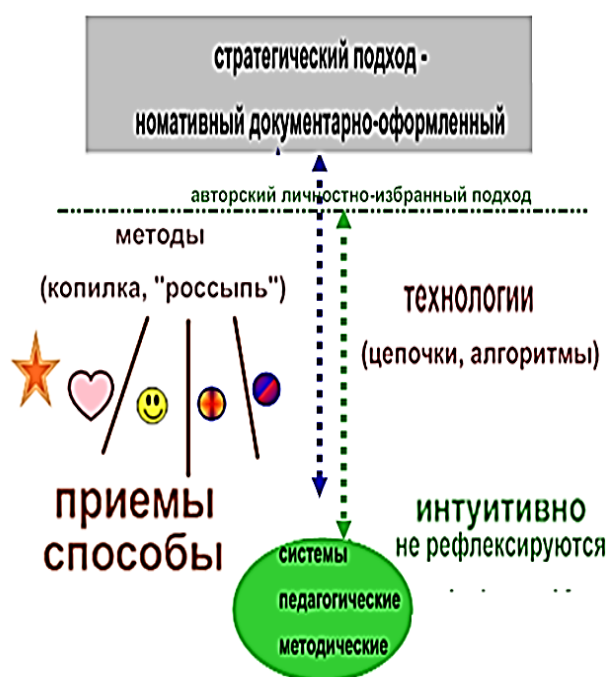


Рис.2 Способы конструирования и фиксации элементов педагогической системы

Особенности фиксации

Определяется государством
Фиксируется в документах

Определяется личностными особенностями учителя
Традициями школы
Фиксируется в образовательных программах
Определяются интуитивно, с опытом или перенимаются у коллег, как правило, обсуждаются.
Накапливаются, динамично меняются. Фиксируются в рабочих программах по предмету или не фиксируются вообще

Определяется с позиций наблюдателя. Может фиксироваться в аналитических отчетах при аттестации или не фиксируется вообще, но закрепляется в практиках.

От московской коллеги, педагога-психолога Олейниковой М.В. мы узнали правило трех гвоздей: «Если у тебя есть дело, и ты его не сделал сразу, то мысленно повесил на первый гвоздь. Если ты его в этот день не сделал, то перевесил на второй гвоздь. А потом на третий... Если дело повисело на трех гвоздях и не было сделано, значит, забудь о нём, смело выбрасывай». Рефлексия собственного опыта в системе оказалась «не достойной» первого и второго гвоздя и потонула в потоке времени и дел. Реальность современного общества в корне меняет роль учителя как информационного агента и транслятора информации. В таком качестве он не нужен более, и этот факт становится еще одним из угнетающих темпоральных «тиранов» современности. Чему учить? Как оставаться полезным в профессии? В такой ситуации возникает острая потребность в отборе методов и приемов обучения. Как отличить плохое от хорошего, существенное от несущественного, информацию от дезинформации, знание от

простого сотрясения воздуха, когда это предлагается нам в неограниченном количестве?

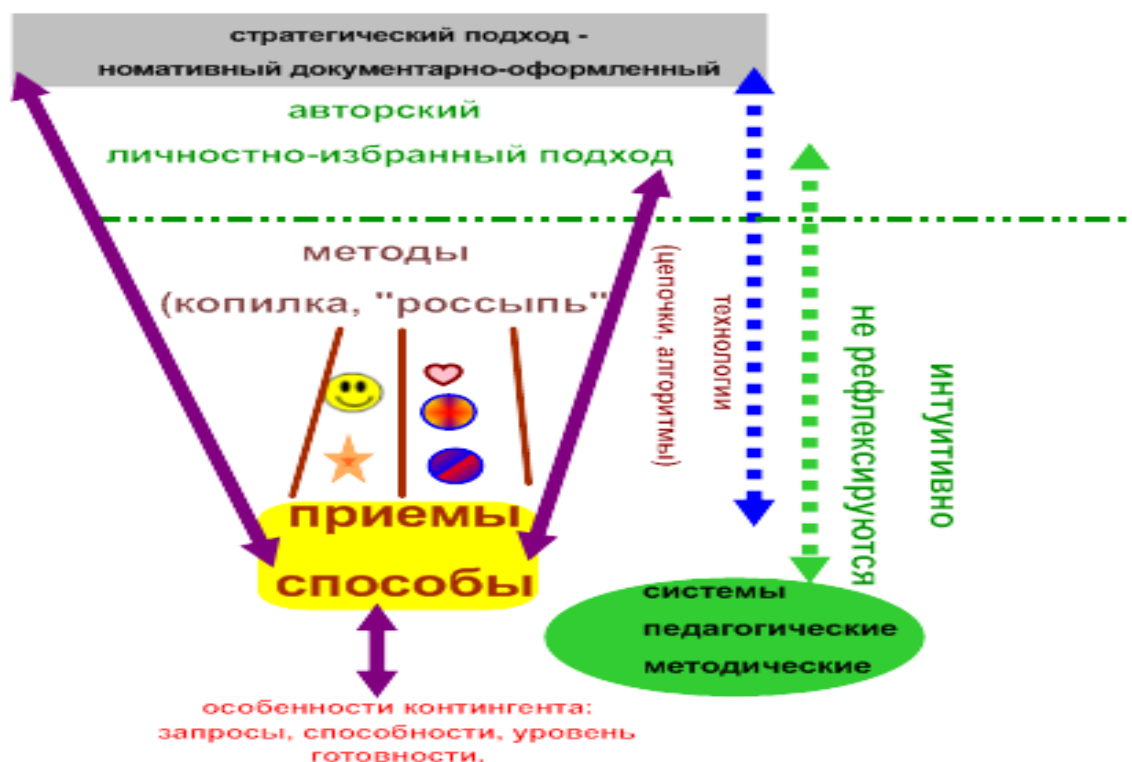


Рис. 3 Зависимость выбора методов и приемов от особенностей контингента обучающихся и опыта учителя

Именно поэтому, особенно сегодня, важно периодически обобщать свой опыт, арсенал методов, выясняя, что удается, а что нет. Какой метод отнимает больше сил, чем дает результата, а какие подходы и технологии в принципе не результативны, например репродуктивные методы при развитии способности к аргументации? Какой смысл писать, приклеивать и хранить карточки с заданиями по конвертикам, если программы, УМК, КИМы меняются постоянно? Какой дифференцированный подход могут обеспечить эти карточки с разноуровневыми заданиями в классе, который пришел на смену выпустившемуся с совсем иным образовательным запросом и иными возможностями?

Что даст коллекция видеозаписей на кассетах из 90-х годов в кабинете, оборудованном современным мультимедийным комплексом? Какая-то часть педагогической системы мобильна, динамична, обновляема, а какая-то служит основанием, опорой. И, в конце концов, интереснее работать не формально, а реализовывать свой потенциал в зависимости от реальной ситуации, самому решать какими методами лучше всего научить ребят, сидящих в классе, стать творцом, оставаясь при этом и исполнителем.



Уплотнившееся время, увеличивающаяся скорость и расширяющееся пространство - вот факторы стресса, эмоционального сгорания, так характерного для профессии учителя даже в более мед-

ленные периоды её существования. Эриксен находит свой способ описать темпоральность учительской профессии в меняющемся мире: «...сегодня в трудовой жизни предпочтительными оказываются определенные черты характера. Способность приспосабливаться, открытость, взрывная энергия, расторопность и оппортунизм вознаграждаются как экономически, так и разными другими способами. Ответ на вопрос, почему профессия учителя отошла в последние годы на второй план, заключается именно в этом. Преподавание можно охарактеризовать как неспешную, стабильную, основанную на определенной системе ценностей деятельность. А это очень плохо согласуется с новым временем».⁴

Желая соответствовать новым вызовам старыми практиками, учитель теряет свою творческую индивидуальность и страдает как личность. Значит, практики нуждаются в обновлении, в соответствии новым ситуациям. При этом не столько содержание деятельности учителя нуждается в обновлении, сколько его педагогическая система в целом. В данном пособии мы попытались задать основы для рефлексии и пересмотра отношения, прежде всего к традиционным и инновационным методам.

2.1. Классификация методов обучения

«Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи».⁵ В педагогике проблема разработки методов воспитания, обучения и их классификации выступает как одна из основных. Метод - способ действия субъекта, в нашем случае субъекта образовательной деятельности, целью которой является достижение успеха в познании, развитии. А, поскольку субъектами становятся в процессе обучения и сам ученик, и его родитель, и учитель, направляющий процесс про-

⁴Эриксен Т.Х. Там же. С. 156

⁵Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. С.174

фессионально, то метод предполагает упорядоченную деятельность всех участников.

Слово «методика» в педагогике одно из самых популярных, это тот самый чемоданчик с инструментами, который носит с собой каждый слесарь. То, что нужно иметь под рукой, то, что может потребоваться каждую секунду. У педагога со стажем – этот чемодан превращается в переполненный контейнер, образовательных ситуаций много, ученики все разные, запас пополняется и пополняется. Проблема может возникать в обобщении и систематизации этих методов.

Ваше исследование



Рис. 4. Соотношение метода и приемов его реализации

Как лучше систематизировать используемые методы? Какой из них самый эффективный? В каких случаях? Какой лежит на поверхности? Тот, который чаще используется? Или

который проще? И не требует значительных усилий? Предложите свои варианты систематизации. Насколько мы в состоянии спланировать, какие методы использовать чаще, какие нужно объединять, интегрировать, а какие лучше вообще не использовать?

Приемам важно уделять больше времени и придавать им больше значения, чем это пока принято в практике. Они - «шаги и шажочки» в реализации метода. Шажочки эти многообразны, взаимосочетаемы и комплектуются в методы несколькими путями:

Табл.1

Способы отбора методов

Путь от цели, от заказа (ФГОС)	Путь от норматива, определенных принципов обучения (традиции, которые поддерживаются не только учителями, но и окружающими, прежде всего родителями: учить по последовательности параграфов в учебнике, несмотря даже на то, что они с программой не совпадают...)	Путь от когнитивных стилей учащихся, групповых норм в классе («этим хоть что изучай, лишь бы не писать...»)	Путь от опыта, особенностей, условий, ситуации, что зависит от личности учителя, его арсенала педагогических средств и авторского видения («я бы и рад так сделать, да не умею...»)
--------------------------------	---	--	--

Таким образом, метод – вещь объемная, сложная, в его структуре важно видеть приемы - отдельные действия. Поскольку методов, сформированных из сочетания многочисленных приемов очень много, возникает

потребность в наведении порядка, классификации, типологии, что позволит управлять их выбором для достижения оптимального эффекта.⁶

Ваше исследование

Сделайте классификацию методов обучения, которые Вы используете в классе. Если Вы не работаете с детьми, а являетесь студентом, наблюдайте за своими преподавателями. Если такую классификацию Вы сделаете сначала сами, потом будет более эффективным изучение классификаций, созданных специалистами в области методов обучения.

однокритериальные	многокритериальные.	
Одно основание	Много оснований - классы могут частично пересекаться	
	критерии пересекающиеся	критерии непересекающиеся

Разновидностями классификации	
Декомпозиция	Стратификация
устанавливает взаимосвязь содержа- тельных элементов	определение слоев (страт) в много- слойном явлении
Типология	Дихотомия
сортировка объектов на основе их подо- бия некоторому образцу, который явля- ется типом	деления класса на подклассы, раздвое- ние, деление пополам

Правила классификации	
<i>Одна классификация - одно основание.</i>	<i>Делим все – лишнего не остается</i>
<i>Либо так, либо этак</i>	<i>Делим снова и снова</i>

Табл. 2 Принципы классификации

Повторим, что такое классификация. *Классификацией* называется прием, посредством которого из множества объектов или явлений выделяются группы или классы таким образом, что бы каждый, принадлежащий исходному множеству объект, попал в один и только в один класс. Она помогает определить структуру, содержание объекта, явления или проблемы. Классификация производится на основании признаков или критериев⁷ (см. табл. 3)

Классификация методов основана на различных критериях, а значит методы можно многократно группировать и классифицировать. Для нача-

⁶Один из интересных источников знания о методах изучения обществознания и способах их использования – проект «Живое право» (Санкт-Петербургский институт права имени Принца П. Г. Ольденбургского). См., например: Просвещение в области прав человека. В защиту общественных интересов. Режим доступа: [lawtrend.org> wp-content/uploads/2014/03/PILI91.pdf](http://lawtrend.org/wp-content/uploads/2014/03/PILI91.pdf)

⁷ См., например: Асташкина И., Мишин В. Методы классификации и типологии// Центр Креативных Технологий. Режим доступа: <http://www.inventech.ru/lib/analiz/analiz0013/>

ла выделим базовые классификации, одна из них хорошо известна, все методы делятся на три группы: так называемые пассивные, когда говорит и действует, прежде всего, сам учитель, а действия обучающихся практически полностью определяются указаниями педагога. Пример – лекция. Вторая группа методов – активные, когда школьники вынуждены действовать более или менее самостоятельно, например, поддерживать групповую дискуссию. И третья группа – интерактивные методы, например, когда дети осуществляют групповую работу и вынуждены самостоятельно выстраивать деятельность группы в целом, то есть активно взаимодействовать между собой.

Ваше мнение

Первоначально, когда в педагогике стали использовать словосочетание – интерактивные методы, многие искренне недоумевали, зачем нужен новый термин, если есть «активные методы». А как считаете Вы?

Есть не менее важные классификации, которым уделяется, к сожалению, гораздо меньше внимания. Классификация методов по источнику знания могла бы помочь учителю рефлексировать свое поведение в классе. Насколько его методы учитывают возможные источники знания школьников (см. табл. 3). Не строит ли он изучение обществознания только на одном источнике – чтении?

Табл.3

Классификация методов в зависимости от источника знания

М е т о д ы	Чтение	Общение	Наблюдение	Практический опыт
	составление конспекта; поиск информации в газетах и журналах; анализ философских произведений...	дискуссия; дебаты; работа в группе...	визуализация происходящего (фотографирование); поиск информации...	приведение примеров; анализ сложившейся ситуации; игра-моделирование ситуаций...

Ваше мнение

Педагог, прочитав таблицу 3, начнет задавать вопросы, например такие: разве участие в дискуссии не предполагает сначала чтение нужной литературы? Конечно, предполагает, но это не только чтение, а еще и поиск нужной информации. Обязательно ли информацию искать в письменных текстах? И что главное в дискуссии – продемонстрировать то, что прочитано, или сам процесс обсуждения? Насколько соблюдается необходимое соотношение первого и второго? А как считаете Вы?

Еще одна классификация методов, провоцирующая рефлекссию, это деление методов на общенаучные и специфические, разработанные в рамках какой-либо науки (см. табл.4). Рефлексия по поводу того, какие методы чаще всего использует сам педагог, почему именно эти, где можно

освоить дополнительные – позволяет развивать и совершенствовать свою педагогическую систему.

Табл.4

Общенаучные и специфические методы

Общенаучные методы - используются в различных науках			Специальные или дополнительные методы - разрабатываются в рамках отдельных наук		
Системный метод	Функциональный метод	Общие логические приемы	Социологический метод	Статистический	Кибернетический метод
раскрытие целостности объекта и выявление различных типов связи в изучаемом объекте.	выяснение функций одних явлений по отношению к другим.	анализ, синтез, индукция, дедукция, абдукция	исследование явлений посредством таких методов как анкетирование, опросы, наблюдения, эксперименты.	получение, обработка количественных данных о социальных фактах, характеризующих изучаемое явление.	расширение, уточнение, обработка сведений с помощью системы технических средств
сравнительный метод					

Применение при изучении обществознания методов различных наук, прежде всего статистики и социологии, связано не только с предметом изучения – то есть обществом. Как мы уже писали, особую роль в современной методике преподавания обществознания играют активные и интерактивные методы обучения. Основанием для деления методов на пассивные, активные и интерактивные является уровень вовлеченности учащихся в учебную деятельность, степень их самостоятельности, что является одним из основных критериев эффективности образования. Рассмотрим это деление подробнее, тем более что, так называемые, традиционные методы сегодня также изменяются.

Субъект-объектные отношения



Рис. 5. Соотнесение выбираемых методов с позицией учителя в процессе взаимодействия с учениками

В основе традиционных или пассивных методов лежат субъект - объектные отношения, акцент сделан на активности учителя, он вовлекает обучающихся в образовательную деятельность, он – субъект, а они объекты его воздействия. Педагог, в данном случае, и транслятор готового знания, и контролер пассивности и подчиненности объектов обучения, заставляющий усваивать и воспроизводить готовый учебный материал.

Ваше мнение

Можно ли считать лекцию, предполагающую выполнение какого-либо задания, пассивным методом? Например, ученик во время лекции должен сделать сравнительную таблицу или нарисовать схему. Обоснуйте своё мнение.

Табл. 5

Методы в условиях доминирования субъект-объектных отношений

методы преподавания – это информационно – сообщающие (транслирующие), инструктивно - практические и контролирующие методы	методы учения – исполнительские, репродуктивные, поисковые методы
--	--

Пассивные методы не предусматривают обратной связи, либо жестко регламентируют её во времени, односторонне направлены от учителя на учащихся, которые нормативно не должны общаться между собой, командная работа не актуальна, достижения заносятся в личный зачет. Методы эти нормативны и системны, живучи и неизбежны, поскольку, документ об образовании получает каждый лично.

Субъект-субъектные отношения



Рис. 6. Взаимодействия между учителем, учеником, группой

Активные методы обучения реализуются в субъект – субъектных отношениях, обязательна обратная связь между учителем и обучающимися, учитель выступает в роли фасилитатора, диспетчера, режиссера. Работа организуется среди обучающихся, которые могут взаимодействовать в группах переменного состава, причем сотрудничество сочетается или чередуется с соперничеством.

Табл. 6

Методы в условиях доминирования субъект-субъектных отношений

методы сотрудничества и взаимодействия			
информационно – сообщающие	инструктивно – практические	репродуктивные	поисковые методы
дискуссия дебаты «парные» лекции	диалог «вопрос- ответ» консультация	активное слушание цитирование	реферирование проектирование прогнозирование



Рис.7. Специфика активности методов

В управлении процессом обучения учитель делегирует обучающимся исполнение социальной роли руководителя на отдельных этапах обучения на основе поставленных воспитательных целей и в соответствии с потребностями развития своих подопечных. Таким образом, активные методы обучения основаны на взаимодействии и совместной координации деятельности.

Субъект- объект - субъектные отношения

Есть и немного другая трактовка сущности интерактивных методов. Интерактивные методы не стоит рассматривать как подвид активных уже потому, что не только роль субъекта делегируется обучающимся, но и осваивается и чередуется с исполнением роли объекта учителем.⁸ Учитель не является в полной мере режиссером в процессе обучения, он не один перед школьниками – они могут проявлять инициативу и обращаться не только к помощи учителя, но и специалистов в том или ином вопросе, привлекать различные источники, конструировать свой индивидуальный образовательный маршрут. Совместная координация учебной деятельности может осуществляться самими учащимися. Таким образом, целью интерактивных методов является не столько передача знания, сколько формирование компетентностей – готовности к реализации сложных умений и навыков, а также ценностей и установок.

И активные и интерактивные методы способны повысить степень освоения содержания учебных предметов, побудить школьников к прокладыванию индивидуальных образовательных маршрутов. Весь секрет в

мотивации – лучше всего любой человек действует только в направлении собственной цели. Активные и интерактивные методы позволяют задей-



⁸Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. - СПб.: Изд-во СПб. ин-та права, 2001.

ствовать не только сознание, разум ученика, но и его чувства, установки, а также волю. То есть в условиях эффективных методов в процессе обучения



Рис. 8. "Пирамида обучения"

на ребенка работают все его качества и способности, при этом они динамично развиваются.⁹

Обсуждение адекватности тех или иных методов продолжается бесконечно. Есть сторонники традиционных, так называемых пассивных методов, есть приверженцы интерактивных. Вопрос не в том, какой метод лучше? А

какой эффективнее в тех или иных условиях? К тому же само слово «эффективность» очень опасное. Эффективность какая? В реализации какой цели?

Ваше исследование

Обозначьте цели реализации какого-либо учебного проекта. К чему мы стремимся? Чтобы проект был грамотно и оригинально оформлен? Был допущен к участию в каком-либо конкурсе? Или чтобы дети заинтересовались какой-либо проблемой? Прониклись желанием что-либо «раскопать», что-либо понять? Определите критерии эффективности Вашей работы в том и другом случае.

Широко известное в профессиональных кругах ранжирование методов обучения, называемое «Конусом опыта», предложено американским педагогом Эдгаром Дейлом.¹⁰ К концу 1970-х годов по результатам исследования Национальной тренинговой лаборатории США была сформулирована так называемая концепция «пирамиды обучения». Она также демонстрирует зависимость между методами обучения и степенью усвоения материала. Очевидно, что классическая лекция (монолог преподавателя, который не сопровождается слайдами и другими иллюстрациями) — наименее эффективный метод обучения: он обеспечивает освоение в среднем около 5% содержания. В то же время «активное обучение» (вовлечение участников образовательного процесса в различные виды активной деятельности) позволяет добиться значительно лучших результатов.

Из приведенной на рис.8 пирамиды обучения следует, что наименьший процент усвоения учебного материала имеют пассивные методы,

⁹Джумабекова Б.Н. Атанаева З.Е. Применение интерактивных методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Вестник КРСУ. 2011. Том 11. № 10. С.163-168.

¹⁰Эдгар Дейл (1900-1985) — всемирно известный *исследователь* в области использования аудио-визуальных материалов в обучении. С 1929 по 1970 г. преподавал в Государственном университете штата Огайо (США). Изучал проблемы усвоения вербального преподавания и тестирования «читаемости текстов». Там же.

а активные и интерактивные - самый высокий. При этом интерактивные методы в процессе их применения позволяют получить опыт сотрудничества, лидерства и подчинения, научиться работать с другими членами группы для достижения общих целей. Активные методы позволяют расширять информационное поле, выбирать пути получения информации, оценивать степень её актуальности и принимать участие в дискуссиях. Всё вместе увеличивает способность принимать решения в условиях моделируемых и реальных проблем.

Табл. 7

Методы обучения, в наибольшей степени отвечающие специфике социального знания

	Самообучение	Взаимодействие всех со всеми, а также с информацией (равный учит равного, обращаясь к опыту специалистов) Обучающиеся сотрудничают под руководством учителя
	Интерактивные методы	дискуссии, диспуты, деловые игры, исследовательский метод (метод проектов), биографический метод (социологический анализ автобиографии)...
Активные методы	эвристические беседы, проблемные лекции, опережающие задания, диалоги, творчество ...	

В то же время, каждый из описанных методов имеет свои плюсы: лекция – педагог излагает основные положения материала по данной теме за небольшой период времени, дает их в системе, упорядоченно, в сравнении разных точек зрения. Сколько времени понадобится ученику, чтобы самому проделать такую работу? Например, лекция с элементами диалога повышает активность обучающегося, способствует более эффективному освоению материала.

Смена парадигмы образования, базового подхода приводит к тому, что меняются многие значения. Традиционно, в рамках старого подхода отличие учебно-исследовательской деятельности от научно-исследовательской заключалось в следующем. Учебно-исследовательская деятельность предполагала поиск обучающимися ответа на вопрос, который изначально был известен учителю. Сегодня, особенно при анализе социальных явлений, ответ может оказаться неожиданным и для самого учителя. Иными словами, поиск ведется совместно и учителем, и его учениками.

Ваше мнение

Как Вы считаете, о чем хотел сказать Эдгар Дейл посредством следующего афоризма: «Профессор знает не больше тебя, но его невежество лучше организовано».

Как можно интерпретировать выражение – «его невежество лучше организовано»?

Выделяют следующие модели классификации уже интерактивных методов обучения.¹¹ В основе такой классификации может быть обеспечиваемый результат или базовая функция:

Традиционные методы обеспечивают функцию трансляции (лекции, семинары, практические занятия); новые (имитационные) - обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучающихся; новейшие (инновационные игры, организационно-деятельностные игры, организационно-мыслительные игры) - обеспечивают формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития (по О.С. Анисимову).

Еще одна классификация тоже основана на результате педагогического взаимодействия, так С.С. Кашлев выделяет:¹²

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- методы организации обмена деятельностью;
- методы организации мыследеятельности;
- методы организации смыслов творчества;
- методы организации рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры).

Наиболее интересной в практическом плане является классификация, в основе которой лежит наличие заданных моделей деятельности.¹³

Табл.8

Классификация интерактивных методов обучения¹⁴

Неимитационные	Имитационные	
	неигровые	игровые
Проблематизация	Анализ конкретных ситуаций – кейс-стади	Деловая игра
Практикум	Имитационные упражнения	Игровое проектирование
Семинар	Действие по инструкции – алгоритмы	Разыгрывание ролей-театрализация, в том числе социодрама
Дискуссия		
Проблемная лекция		
Конференция		
ТЕКСТ	КОНТЕКСТ	

¹¹ Адильбекова А.К. Интерактивные методы и их классификация // Педагогические науки. Современные методы преподавания. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm
См. также Активные методы обучения. Методическая разработка. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/11/09/aktivnye-metody-obucheniya>

¹² Адильбекова А.К. Интерактивные методы и их классификация // Педагогические науки. Современные методы преподавания. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm

¹³ Арутюнов Ю.С., Борисова Н.В. и др. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С.21-22
См. также: Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт// Университетское управление. 2004. №4. С. 78-83.
Инновационные методы обучения в высшей школе: учебно-практическое пособие/ Гусаков В.П., Пустовалова Н.И., Хрущев В.А., Карташова Е.Б., Исакова Е.К. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2007. 92с.

¹⁴ Таблица составлена по материалам: Адильбекова А.К. Интерактивные методы и их классификация // Педагогические науки. Современные методы преподавания. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm

Имитационные методы обучения (воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной жизни) широко применяются в профессиональном образовании. Контекстный подход сегодня довольно широко известен.¹⁵ При изучении обществознания контекстный подход тоже успешно применяется. Общество не только является средой нашей жизни, оно создает для нас огромное количество вопросов и проблем, адекватное и конструктивное решение которых требует понимания данного пространства, особенно в условиях современности, о чем мы и писали в первой главе.

В профессиональном обучении разделяют следующие образовательные модели, осуществляемые в рамках текста, контекста и подтекста.¹⁶ Для обществознания это вполне приемлемо. В данном случае используются семиотические обучающие модели, которые включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. Единицей работы обучающегося является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход обучающегося за рамки вербальной информации, осмысление знаний, которое происходит в ситуации включенности в решение конкретных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Соотношение текста и контекста сегодня крайне актуально, хорошее обучение как раз и предполагает органичное соотношение текста и контекста, когда освоение письменных знаков, работа с адаптированными и неадаптированными текстами перемежается выходом на реальные ситуации, по поводу которых эти тексты и были созданы. При этом важно акцентировать внимание на том, кто создавал эти тексты, в каких условиях и как они воспринимаются окружающими. Только таким образом, можно добиться понимания происходящего.

Имитационные и неимитационные (построение моделей изучаемого явления) методы тоже должны чередоваться, поскольку проигрывание ситуации может открыть ее неожиданные ракурсы, которые требуют осмысления, а для этого будет необходимо обратиться опять же к каким-либо текстам. Покажем, как работает эта схема на примере анализа конкретного явления. Рассмотрим изучение темы «Безработица». Помимо прочтения текста учебника и других неадаптированных текстов, например статей, освещающих состояние рынка труда, сегодня можно использовать как имитационные, так и неимитационные методы. В начале применяется метод анализа документов - изучаются объявления о требуемых вакансиях. Чтобы понять, почему сегодня нужны именно такие сотрудники, необходимо обратиться к работам по данной теме (семантический метод). По-

¹⁵ Одним из сторонников контекстного подхода является А.А. Вербицкий. См., например Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 32-37.

¹⁶ Анашкина И.В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации. Тамбов: Издательство ООО Орион, 2011. 39 с.

сле этого можно с помощью неимитационного метода (анализа конкретной ситуации) определить возможные стратегии поведения на рынке труда с учетом запросов по поводу желаемого места и заработной платы. Далее проиграть ситуацию собеседования (имитационный метод) и обсудить адекватность и возможную успешность выбранной стратегии (см. рис. 9). При этом вполне уместной будет лекция учителя о сущности, формах безработицы и особенностях текущего периода. С лекции лучше не начинать! В процессе работы учителя могут подстерегать следующие опасности: незнание каких-либо подробностей об актуальном рынке труда, недостаток опыта анализа документов и т.п.

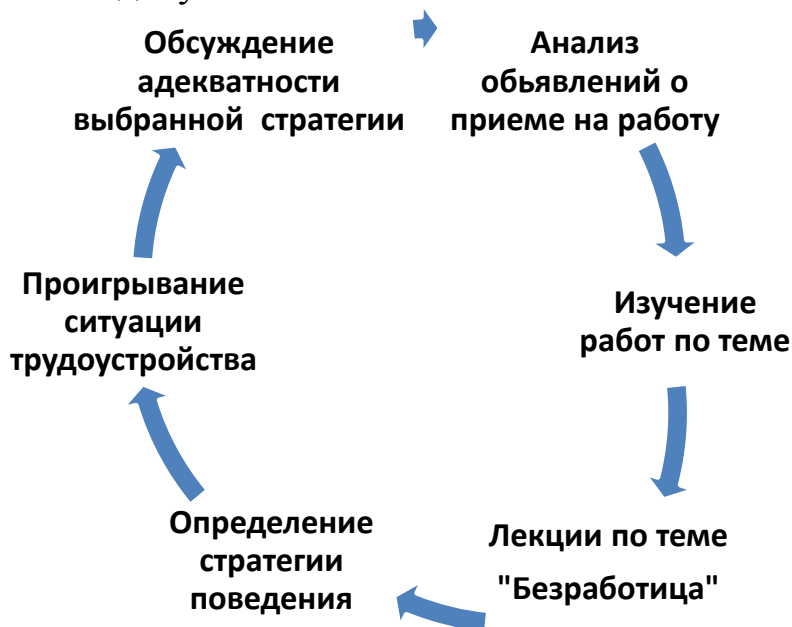


Рис. 9. Сочетание различных методов при изучении темы «Безработица»

Ваше мнение

Как Вы считаете, если учитель будет выглядеть перед учениками «незнающим» чего-либо? Не потеряет ли он свой авторитет в глазах школьников?

Интерактивные методы отлично сочетаются и дополняются пассивными и активными методами. Это могут быть работа в парах, малых группах, мозговой штурм, использование вопросов и др. Затем, после освоения учащимися этих методов, можно использовать более сложные: ученик в роли учителя, каждый учит каждого, обоснование своей позиции, дебаты, кейс-метод и др.

Активные и интерактивные методы можно разделить на простые, например, диалог или сложные, комплексные - это метод проектов. Отдельные методики составляют целую группу методов и приемов - это, например, учебное сотрудничество, другие методы направлены в основном на интенсификацию процесса обмена мнениями - это дебаты и дискуссия, есть методы, в основе которых проблематизация учебного знания, они нацелены на поиск и преодоление противоречий.

Смена методов в процессе изучения обществознания вполне соответствует известным педагогическим и психологическим концепциям Бенджамина Блума и Говарда Гарднера. Еще в 1956 году американский педагог Бенджамин Блум предложил таксономию педагогических целей, вполне соответствующую содержанию новых образовательных стандартов.¹⁷

Согласно таксономии Блума, образовательные цели разбиваются на три области (см. рис. 10). Эти области не совсем точно можно описать как "знания/голова" - познавательная, "чувства/сердце" - эмоционально-ценностная, "делание/руки" - психомоторная, что и

определяет интерактивность деятельности как учителя так и обучающихся. Умения в когнитивной области касаются знания, понимания и критического мышления. Умения в аффективной области отражают, насколько человек реагирует эмоционально, способен ли он чувствовать чужую радость и боль. Психомоторная область определяет способность индивида манипулировать орудиями, инструментами.

В рамках теории множественности интеллекта Говарда Гарднера таксономия Блума может заиграть новыми красками.

Семь интеллектуальных способностей по Гарднеру¹⁸ даны человеку в разной степени проявления и определяют способы реагирования на события, способы восприятия информации, основу формирующихся в ходе социализации индивидуальных различий между людьми.

Школьное образование должно быть нацелено на развитие всех видов интеллекта благодаря наличию различных предметов, но грубо говоря, удельный вес каждого предмета отличается. Музыкальные и художественные занятия почему-то заканчиваются в 7 классе. Как будто все школьники к этому времени уже хорошо рисуют и разбираются в классической и современной музыке. Это просто традиция, старшие классы – господство научного знания, как-то генетическая обусловленность существования живых организмов в биологии, теоретический анализ социальных проблем в обществознании и т.п. Так ли это на самом деле, и насколько это нужно? Почему старшеклассники уже не хотят рисовать и



Рис. 10. Таксономия образовательных целей
(по Бенджамину Блуму)

¹⁷См. например: Саргсян Т.А. Формирование ориентировочной основы практики образовательными целями // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3296> (дата обращения: 02.08.2014).

¹⁸Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2007.

дружно петь? Или хотят, но педагоги считают, что не нужно тратить на это время?

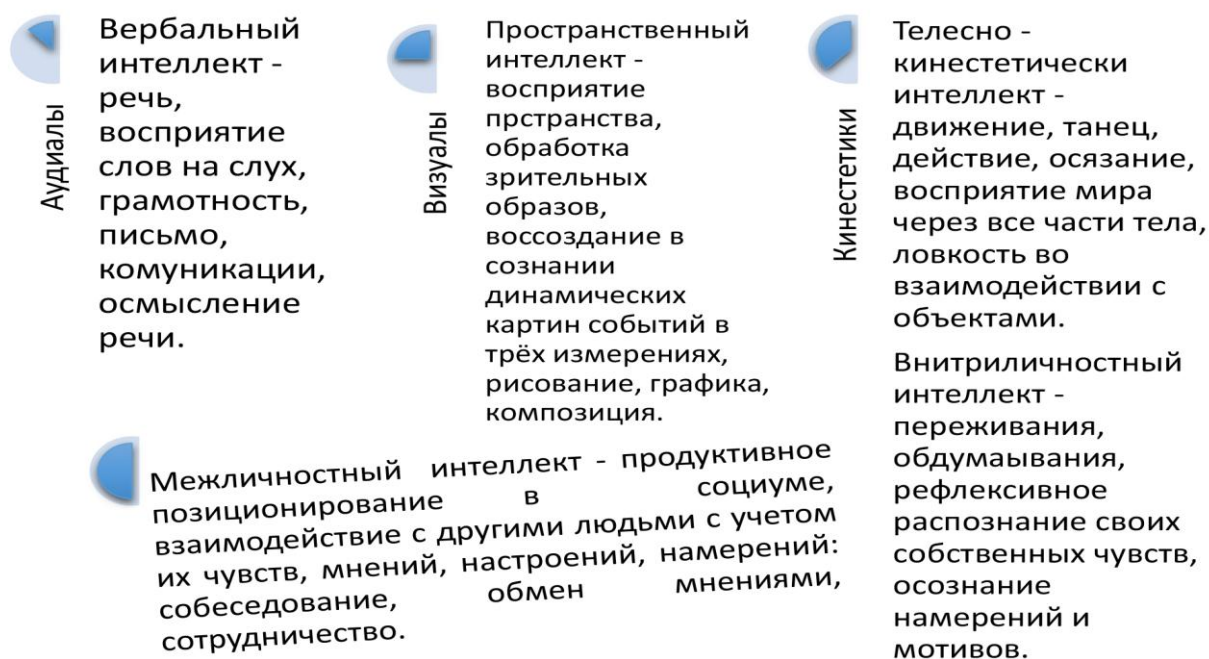


Рис. 11 Множественность интеллекта по Говарду Гарднеру.

Есть такой предмет обществознание, при изучении которого надо рисовать, например, пытаюсь образно выразить такие сложные конструкции, как структура общества или личности, заниматься драматургией, пытаюсь понять позицию другого и, конечно, читать «умные» книги и статьи. А самое главное – обсуждать, обсуждать и обсуждать, поскольку постижение социальных и культурных явлений – это всегда интерпретация, толкование, трактовка смыслов, символов и кодов.

В таком случае деление методов на пассивные, активные и интерактивные становится довольно условным. Классифицировать или выделить отдельные категории данных методов довольно сложно, так как они очень разнообразны, и специфика их применения во многом зависит от позиции учителя, от его профессиональных умений. Будет ли метод являться активным или интерактивным, на это может повлиять ряд факторов: как он будет организован, какие учебные цели преследует, готова ли аудитория к восприятию метода, готов ли сам преподаватель к применению на своих учебных занятиях подобных методов и каково его представление о средствах повышения качества образования. На рисунке 15 звездочкой* помечены примеры методов, которые приобретают черты, свойственные данному типу в зависимости от акцента, поставленного учителем. А ещё лучше, если в определении целей участвуют сами школьники, таким образом, методы могут менять свою сущность и переходить из пассивного в активное или интерактивное состояние.



Рис. 12 Универсальность и нестабильность используемых методов

Ваше мнение

Как Вы понимаете высказывание Говарда Гарднера: «Существует более чем один способ научить тому, что вы считаете важным». И какое отношение это имеет к изучению обществознания?

Исследовательские навыки – это неправильное словоупотребление по отношению к цели изучения предмета!!!

Классификация, таким образом, показывает нам, в каком виде чаще всего употребляется тот или иной метод. Подводя итоги анализа возможностей применения интерактивных методов на уроке, можно отметить прямую связь между личностно-

ориентированным подходом в обучении, коллективным обучением, обучением в сотрудничестве, когда и обучающиеся, и учитель являются субъектами учебного процесса. Активные и интерактивные методы в настоящее время рассматриваются методикой преподавания как одно из основных средств повышения эффективности образования. Не так давно они

составляли арсенал нетрадиционных способов, направленных на то, чтобы разнообразить учебное занятие, но не больше. Сейчас данные методы - предмет глубокого и систематического исследования, объект внимания системы подготовки и переподготовки преподавателей. Появляются новые методы и новые классификации, например, для обучения визуалов, аудиалов и кинестетиков.¹⁹ Можно менять методику преподавания в зависимости от когнитивного стиля ученика.²⁰

В первой главе мы подчеркивали значение трех аспектов изучения обществознания – проблематизации, открытости и практичности. Попробуем через методы и их описание представить эти характеристики в практической плоскости. Развивающиеся при таком подходе умения со временем превращаются в способности личности, например, критичность мышления. Важно подчеркнуть, что при этом нужно быть крайне осторожными с употреблением слова «навык», только часть умений переходит в это состояние. Навык предполагает автоматическое использование, а логика проведения исследования – это осмысленная траектория движения. Исследовательский навык может быть связан с крайне ограниченными операциями, например использованием каких-либо компьютерных программ, он не составляет основу исследования. Для нас более важно показать, что освоенные умения превращаются в устойчивую способность личности к чему-либо, что еще называется компетентностью, то есть продуктивной характеристикой опыта. Если я постоянно пишу тексты или провожу эмпирические исследования, это мой опыт, моя компетентность, которые помогают мне делать это лучше раз от раза. Опыт иногда мешает, но мы не будем развивать здесь этот вопрос. Мои навыки – это только часть данного процесса деятельности.

Табл. 9

Цели применения методов обучения в современном процессе обучения

Характеристики обществоведческого образования в современном обществе	Умения, способности, компетентность обучающегося	Базовые методы, с помощью которых развиваются подобные умения
проблематизация	интерпретация, поиск различных толкований одного и того же факта, события или процесса	<i>работа в группе</i> , есть поддержка, соревнование, потребность в организации, что в хорошем варианте стимулирует мыслительную деятельность обучающихся
открытость	способность ставить и задавать вопросы	<i>дискуссия</i> , поскольку большое количество возможных вариантов рассмотрения создает проблемное поле. Главное в дискуссии – не только найти ответ, но и поставить вопрос.

¹⁹Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014.

²⁰ Борисова Ю., Гребенев И. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика// Народное образование. 2003. №7. С.97-105.

практичность	интеграция и систематизация, поскольку основной базой интеграции для школьника является не учебник или предметная тема, как хотелось бы думать, а опыт, свой, своих близких и значимых людей (референтная группа), своей территории проживания (региона, страны, мира)	лекция в её современных вариациях, то есть с элементами диалога, с построением схем, с определением какой-либо траектории развития события и процесса. Лекция, работающая на развитие способности обучающихся к интеграции и систематизации должна быть проблемной, хотя бы частично, включать различные факты и т.п.
--------------	--	---

Мы попытались придать новый смысл привычным методам (см. табл. 9). Например, для реализации такого аспекта как практичность, на первый взгляд, в большей степени подходит игра как моделирование, проигрывание практических ситуаций или их анализ (кейс-стади). Тем не менее, систематизация в большей степени осуществляется с помощью лекционных занятий в их современной варианте, то есть проблемных, «парных» и т.д. И именно систематизация является основой практичности, то есть способности видеть различные связи, соотношения происходящего вокруг нас. А все остальное – моделирование, проигрывание уже вторично, оно развивает наши представления, уточняет, приближает к действительности, но сначала нам нужно научиться создавать эти смысловые конструкции.

Контрольные вопросы

- Какие классификации методов изучения обществознания Вы знаете? Какие считаете наиболее значимыми? Почему?
- Какие методы обучения, в наибольшей степени отвечающие специфике социального знания, Вы знаете? Как Вы понимаете выражение «специфика социального знания»?
- В чем выражается зависимость между методами обучения и степенью усвоения материала?
- Почему в ходе изучения темы необходимо интегрировать различные методы?
-

2.2 Лекция как развитие способности к интеграции

Так называемые пассивные методы и сейчас широко применяются как в среднем, так и в высшем образовании потому, что не утратили своей актуальности и эффективности в решении совершенно конкретных задач, например, изложении упорядоченного фактического материала. Они соотносятся с ожидаемыми результатами образования, которые проверяются и контролируются в ходе ОГЭ и ЕГЭ, и дают предсказуемые результаты учебной деятельности. Эти методы позволяют обрабатывать большие объемы информации за короткое время, что в условиях глобального хронодефицита очень важно. Тем не менее, остается очень важная проблема, пассивные методы ориентированы на развитие интеллектуального опыта

крайне негативной ситуации - низкой мотивации учащихся в учебной деятельности, что встречается всё чаще и чаще.

Хорошо известная всем и традиционно распространенная в педагогической практике лекция считается пассивным методом. Лекция устоялась как метод и в массовом сознании, что выражается в представлениях окружающих: «Учителем работаешь? А что читаешь? Надоело, наверное, одно и то же каждый год рассказывать?». В то же время, нужно учитывать сколько вариантов лекций существует: лекция-диалог, лекция-конференция, лекция-презентация и т.п.

Существуют возрастные ограничения в применении лекции в обучения. Речь о лекции в течение всего урока может идти только в старших классах! Только в 9-11 классах это не вступает в противоречие с возрастными особенностями детей, не вызывает утомления от монотонии, снижения мотивации к обучению. А уж поводов для конфликтов по вопросам дисциплины злоупотребление лекциями даёт преогромное количество, именно у младших подростков. Не детское это дело. А если вспомнить про 5% усвоения лекционного материала, то стоит задать вопрос об эффективности лекции в школе вообще. Хотя, лекция для школьника – это символ иной образовательной среды. Лекция – своеобразная инициация, вход в жизнь взрослую, поскольку лекция – слово из языка студентов!

ЛЕКЦИЯ (от лат. LECTUO - чтение) - метод обучения, состоящий в устном изложении учебного предмета преподавателем. Содержание лекции - это основные положения науки, фундаментальные идеи и концепции, относящиеся к различным областям знания.

Не стоит путать лекцию с традиционным объяснением и рассказом учителя на самом обычном уроке (см. табл. 10). Как правило, лекционный материал является сжатым выражением содержания темы конкретной учебной дисциплины. Лекция предполагает взаимодействие учителя и учеников, последние должны следить за ходом лекции, воспринимать учебный материал, выделять главное и записывать. Лекция имеет ряд черт, которые делают ее важной для изучения обществознания, с его высоким уровнем теоретического обобщения и интегративной направленностью.

1. Лекция дает возможность системно изложить большой содержательный блок темы, раздела, курса, “панорамно” взглянуть на важнейшие проблемы учебной дисциплины.

2. Лекция отличается большой информационной емкостью, ее содержание постоянно требует обновления, реакции на происходящее сегодня!

3. Лекция имеет особые возможности реализации монологической речи преподавателя, позволяет ему использовать различные способы воз-

действия через призму своей личности, вызвать у учащихся интеллектуальное и эмоциональное сопереживание сказанному.²¹

Как работать учителю над лекцией и как работать ученику – вещи очень важные и очень разные. Рассмотрим все по порядку. В таблице 11 представлен ИДЕАЛЬНЫЙ вариант. Не забывайте сделать введение к лекции, объяснить – зачем она нужна в данный отрезок изучения темы, дать примерный список литературы для изучения и продумать варианты заключения в зависимости от реакции аудитории.

Использование лекции оптимально для старших, преимущественно мотивированных, профильных классов на определенных этапах освоения сложных тем, включающих много понятийного материала. Значение лекции меняется в зависимости от ее расположения по отношению к остальным учебным фрагментам темы. Если лекция читается в начале изучения темы, то она вносит вводный характер, знакомит обучающегося с особенностями тематического содержания. Если лекция в середине темы, то ее задача – интегрировать какие-то смысловые блоки, показать, как может быть связано одно с другим. Если лекция в конце, то она может быть направлена на обобщение материала. Чем больше лекция интерактивна, чем больше она ориентирована на обратную связь, тем важнее её значение для обучения в школе. А поэтому, стоит увлечься разнообразием воплощения идеи лекции, известной ученому миру еще с 450 года до нашей эры, со времен сицилийской ораторской школы (см. табл.12).

²¹Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. - СПб.: Изд-во СПб. ин-та права, 2001.

Отличия лекции и рассказа

Запрос на информацию – вот что отличает лекцию от объяснения!

Лектор – инициатор единственного и неповторимого, своего нового информационного сообщения. Объяснения «просят и ждут» ученики к уже имеющемуся тексту параграфа, объяснить придется столько раз, сколько это необходимо ученикам.

А как важно, готовя своих будущих выпускников к студенческой жизни научить их продуктивно работать на лекции, работать с текстом лекции, применять полученные знания на экзамене и зачете, то есть, брать ответственность за свое образование на себя. Вот какая важная и полезная лекция!

А от рассказа лекция отличается?

Да. В рассказе учитель ведет повествование от себя, информация лично окрашена, примеры запоминающиеся, на эмоции нацеленные, логика рассказа идет от закономерностей мотивации, а не от содержания материала.

Объяснение - для изучения теоретического материала, решения химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Нужно устанавливать связь с прошлым опытом, с их представлениями и понятиями; использовать сравнения фактов, предметов, явлений, сопоставления, аналогии. Объяснение сочетать с показом наглядных средств обучения, проведением опытов, с использованием ИКТ, персональных компьютеров.

Рассказ-вступление (цель) - подготовка к восприятию нового учебного материала.

Кратко, ярко, эмоционально мотивирует.

Рассказ-изложение – часть подачи содержания новой темы, изложение по логически развивающемуся плану.

Четко, последовательно, с вычленением главного и существенного, с иллюстрациями и примерами.

Рассказ-заключение - резюме главных мыслей, выводы и обобщения, указания по дальнейшей самостоятельной работе по этой теме.

Рассказ должен быть коротким (до 10 мин.)

Между тем, и лекция, и рассказ, и объяснение сходны:

Информативность, ознакомление с фактами, представлениями, преимущественно в готовом виде, точность, достоверность фактов, примеры, логика изложения, доступный для понимания язык – произношение ясное, отчетливое, внятное, трудную часть излагать в замедленном темпе, без слов паразитов типа «так сказать», «значит», «это самое», «как бы»....

Требования к составлению лекции

Как работать учителю над лекцией дома				
сбор учебного материала по теме лекции, используются самые различные источники знания	анализ учебного материала по теме лекции	определение наиболее значимого учебного материала, который станет содержанием лекции, проверка его достоверности	структурирование отобранного учебного материала в виде плана с выделением главных вопросов лекции	подбор или составление иллюстраций, презентаций по плану лекции
И тогда лекция соответствует всем нужным признакам и включает в себя все базовые элементы				
информационная насыщенность	четкая логика изложения	системный характер, проблемность и научность	строгая структура оптимальный темп речи	использование наглядности
актуальность и личную значимость	логические связи и выделение значимых смысловых частей	краткие выводы	последовательное изложение учебного материала	контакт с аудиторией эмоциональность и “живой” научный язык
♣ Что воспринимают в лекции слушатели				
♣ Что делают они на лекции ♣				
ведут запись тезисно, стенографически, на диктофон или на видео ...	готовят уточняющие вопросы и задают их после окончания лекции учителю	выделяют главное и существенное	структурируют запись пометками, своими примерами (ИНСЕРТ, схемы, стрелки, цветовыделение	удерживают внимание поддерживают контакт с лектором (визуальный, вербальный)
♣ Что делают они с записью лекции дома при самоподготовке ♣				
разбирают записи в день лекции, на свежую память - уточняют запись, переводят их аудио и видео в текстовую форму	дополняют с помощью различных источников информации свои записи по возникающим вопросам	запоминают, перечитывая запись, главное и существенное делают закладки и пометки к вопросам экзамена и семинара (по необходимости)	с благодарностью и удовольствием вспоминают о лекции	

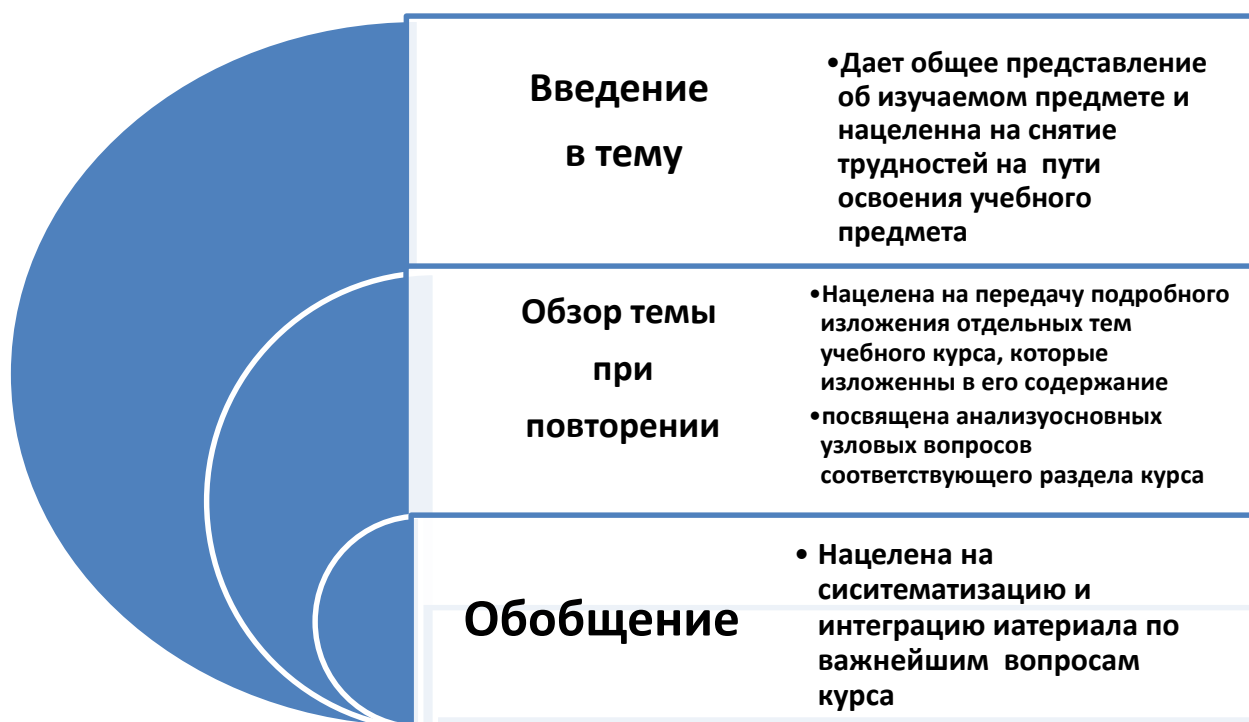


Рисунок 13. Вариант использования лекции в зависимости от её функций



Рис. 14. Отличия лекции в зависимости от её расположения при изучении темы

Парная лекция является ярким примером «перехода» метода лекции из пассивных в активные или даже интерактивные, поэтому остановимся на ней подробнее. Разновидности-наименования: педконвейер, бинарный урок, пресс-конференция и т.п. Парная лекция может проходить в различных формах, на такой лекции как минимум два лектора. Рассмотрим две основные формы – «конфликт» и «сотрудничество». В первом случае, лекторы дают противоположные по подходу, ценностям, концеп-

циям блоки информации. Слушатели сравнивают полученную информацию и аргументацию, на основании чего делают выбор в пользу того или иного положения, формулируют возникающие вопросы и голосуют за принятую позицию. Такая же работа производится по следующим блокам-проблемам. Материал лекции может фиксироваться в специально разработанных для этой лекции бланках или осуществляется ИНСЕРТ в тезисах лекции. Приведем пример бланка для парной лекции-конфликта «Общество потребления – за и против» (см. табл. 13). Для облегчения задачи слушателей им можно заранее выдавать такую таблицу с основными положениями лекции. Последние 2-3 строчки – пустые для творчества самих слушателей.

Парная лекция-конфликт очень похожа на шоу, яркая, эмоциональная, хорошо мотивирует обучающихся к учебной деятельности. Им становится интересно! Самое главное – меняется отношение к педагогу, который не просто рассказывает о чём-либо, а спорит, доказывает, импровизирует, проявляет свои самые сильные стороны. Лекторы выступают по каждому пункту, отвечают на вопросы и комментарии друг друга и слушателей. В ситуации повышенной активности аудитории из предложенной таблицы будут разобраны не более 2-3 пунктов. Остальные пункты можно оставить на домашнее задание, на последующую работу в группах, по ним можно написать эссе и т.п. Если учителю в школе трудно найти себе «пару», он может передать эти роли обучающимся, пригласить старшеклассников «поработать» в более младших классах и т.п.

В версии «лекция-сотрудничество» всё спокойнее, педагоги дополняют друг друга. Например, тема «Современная семья и перспективы ее развития». Такую лекцию могут читать вместе - «социолог» и «психолог», «экономист» и «политолог» в любом сочетании. Задача – показать, как разные науки освещают одни и те же проблемы, в чем заключаются преимущества междисциплинарного исследования.

Парная лекция или бинарный урок позволяет решить очень важную задачу – показать процесс интеграции знания. При этом не только показать, но и дать возможность обучающимся принять участие в этом процессе. Интеграция знаний в целостную картину мира – это основная цель образовательного процесса, об этом писал и Я.А. Коменский, и К. Д. Ушинский и другие знаменитые педагоги.²²Обществознание, которое изучает общественные явления и процессы, опирается на данные социальных, экономических и гуманитарных наук и по широте межпредметных связей превосходит большинство других учебных предметов в школе. «Бинарные» уроки позволяют реализовать первый этап межпредметной интеграции, грубо говоря «привить вкус», «продемонстрировать – как можно?»

²²См. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе // Журнал публикаций аспирантов и докторантов. Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped1.htm>

Виды лекций

Лекция с элементами диалога	<p>Варианты обращения к слушателям:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ привести примеры к положениям лекции; ■ ответить на вопросы, связанные с излагаемым материалом; ■ совместный поиск аргументации; ■ объяснить, интерпретировать новое понятие. <p>Не стоит думать, что таким образом решается проблема мотивации и привлечения внимания слушателей. Данная форма лекции направлена на повышение эффективности перевода понятий научных в повседневные и наоборот. Идет сложная работа с понятиями «близкими-к-опыту» и «далекими-от-опыта».²³</p> <p><i>Основная проблема</i> – уменьшается время на изложение содержательного материала</p>
Лекция-презентация	<p>Реализуется принцип наглядности - удобно демонстрировать таблицы, схемы.</p> <p>Используются образы и слова одновременно (учитывается современная информационная культура). Обучающимся удобнее записывать определения и основные положения</p> <p><i>Основная проблема</i> – нельзя размещать большое количество материала на слайде, студенты увлечены записью текста и не слышат преподавателя.</p>
Лекция-конференция	<p>Лекция с активным участием студентов или других преподавателей.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Задается тема лекции ■ Распределяются вопросы ■ Каждый из участников готовит доклад <p>Лекция состоит из выступлений различных людей, после каждого выступления можно задавать вопросы, в конце подводится итог (еще лучше экспертная оценка)</p> <p><i>Основная проблема</i> – подготовка докладов, они должны быть содержательными, интересными для слушателей и хорошо структурированными.</p>
Лекция с заданиями	<p>Внимание слушателей может поддерживаться специальными приемами. Во-первых, учитель дает задание найти ошибки в содержании. Во-вторых, просит составить схему на основе своего рассказа. В-третьих, сделать сравнительную таблицу с учетом пройденного материала.²⁴</p> <p><i>Основная проблема</i> – наличие способности учеников выполнять сразу несколько работ, например, в случае поиска ошибок, они будут проверять слова учителя на достоверность и забудут о всем остальном, например составлении конспекта.</p> <p>Вариант - «<i>Лекция со стопами</i>» в технологии критического мышления читается дозированно с остановками после каждой смысловой части. Сразу после команды «СТОП» начинается обсуждение проблемного вопроса, или происходит коллективный поиск ответа на основной вопрос темы, или дается какое-то задание, которое выполняется в группах или индивидуально.</p>
«Парная» лекция	<p>Одновременно работают два лектора. Более подробно читайте дальше.</p>

²³Используется терминология К. Гиртца

²⁴См. Дайри, Н.Г Как подготовить урок истории - М.: Просвещение, 1969.

Общество потребления – за и против²⁵

За	Против
Человек впервые получает возможность полностью осуществить себя, проявить свою индивидуальность	Человек превращается в единицу массы, стираются его индивидуальные особенности
Человек получает много информации из различных источников о товарах, сопоставляет, сравнивает, т.е. развивается	Человек полностью зависит от рекламы товаров, слепо следует советам и указаниям экспертов, которые зачастую в большей степени заинтересованы в коммерческой прибыли той или иной компании
У человека развивается экологическое мышление, он в большей степени задумывается о необходимости здорового образа жизни или сохранения природных ресурсов	Уничтожаются не возобновляемые ресурсы, например, бесконтрольно вырубается леса, человечество приближает свой конец.
Развивается экономика, люди много потребляют, платят деньги, которые стимулируют функционирование экономики	Развитые страны («золотой миллиард») развиваются быстрее, а третий мир «отстает» еще больше. Усиливается неравенство
Государство стабильно, потому что средний класс не хочет перемен, он потребляет и его все устраивает	Идет борьба стран за ресурсы (нефть, газ), что может привести к войнам.
Современный человек много знает и многим интересуется, он путешествует, получает разнообразное образование (по 2-3 высших, курсы), овладевает различными умениями (водить автомобиль, накладывать макияж, говорить на иностранном языке и т.п.)	Современного человека интересует только покупка товаров, получение услуг. Все остальное – создание семьи, работа, образование становятся вторичными, уходят на задний план.

²⁵ В подготовке данного урока участвовала Куренбина О.А., ассистент кафедры социологии и политологии Уральского государственного педагогического университета.

Как в целом осуществляется интеграция знания? И причем здесь лекция?

1 этап - *межпредметный*. Практически каждый учитель в своих первых опытах с интеграцией, безусловно, начинает именно с межпредметных связей, раскрывая их через: фактический учебный материал различных предметов: географии, биологии, экологии, истории, математики, черчения. И очень часто он это делает во время лекции. При этом происходит:

- формирование общих понятий и терминов, например, понятие субъекта в трактовке различных школьных предметов;
- формирование ведущих общенаучных идей, например, о познаваемости мира;
- формирование обусловленности явлений и процессов, например, закон спроса и предложения;
- формирование умений и приемов учебной деятельности, общих и специфических для каждого из предметов, например, построение диаграмм и графиков по статистическим данным.

Интеграция – это (лат.) восстановление, восполнение, объединение частей в целое, взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение.

Межпредметная интеграция - одна из самых актуальных тем школьного образования. Общий объект изучения – природа, человек, общество и культура – без интеграции остается расчлененным между от-

дельными учебными предметами, формируя у школьников искаженную картину мира, лишенную целостности.

Один из вариантов решения - практика бинарных уроков, проводимых двумя педагогами-предметниками. Ни один из школьных предметов сам по себе не готовит к реальной жизни: на практике мы нигде не сталкиваемся с геометрией или физикой в чистом виде, но на каждом шагу - с взаимопроникновением этих наук друг в друга.

При проведении интегрированных уроков не только экономятся силы и время учащихся, но и происходит экономия рабочего времени на изучение данного материала, высвобождённые часы могут быть использованы на изучение более сложных тем. Учитель, свободно ориентирующийся в смежных дисциплинах, может с большей уверенностью рассчитывать на искреннее уважение школьников и укрепит в них уверенность в познаваемости мира на деле. Разнообразие приёмов и способов осуществления связей между различными дисциплинами – неперенное условие активизации процесса обучения и формирования познавательного

Очевидный минус бинарных уроков – несистематичность в выявлении межпредметных связей и опасения учителей с высоким образованием, что два предмета одновременно даже они не знают, чего уж с детей то спрашивать. К тому же, уроки эти традиционно обставляются пафосно и празднично, а праздник кончается, можно о нем и забыть.

Варианты интеграции

Признаки классификации	Типы	Карта согласия	Пример урока или его части
По положению в учебном плане	Внутрицикловые	<i>человеческий капитал + экономика + трудовые ресурсы</i>	Рынок труда
	Межцикловые	<i>Экономика+ химия+ литература+ краеведение</i>	Химия уральских недр в описаниях рудознатцев и в сказах Бажова
По применению	Содержательные-информационные	<i>модифицированные с учетом изучаемых правил отрывки статей по социологии, политологии</i>	<i>выполнение упражнений по русскому языку с социальной или политологической информацией</i>
	Фактические	<i>Даты и персоналии</i>	Зенон Элейский
	Понятийные	<i>События</i>	Глобализация
	Теоретические	<i>Законы</i>	Закон спроса и предложения Закон ВильфредаПаретто
	Организационно-методические	<i>Анализ, синтез, обобщение</i>	<i>обсуждение организации своего рабочего места , распределение времени на выполнение задания...</i>
По времени	Предшествующие	<i>Ссылки на уже сформированные знания и умения –</i>	<i>понятие о формах правления и государственно-территориальном устройстве из обществознания переходит в курс географии в 9-11 классах;</i>
	Сопутствующие	<i>Изучение теории власти по истории и обществознанию одновременно</i>	
	Последующие или перспективные	<i>Подготовка почвы для изучения в последующем</i>	Понятие о социальном атоме в 6 классе к изучению семьи в 8 классе
	Эпизодические	<i>В редких случаях совпадения программ</i>	Экологические проблемы человечества
По уровню организации	Систематические	<i>Закладываются при планировании исходя из содержания всего курса или отдельных крупных тем;</i>	Структура общества Социальная стратификация Личность-индивид-индивидуальность

	Односторонние -	<i>От социологии к литературе</i>	Пример-аргумент в эссе из литературного произведения
	Двусторонние	<i>обществознание + литература =встречные связи;</i>	Бал–социальное взаимодействие Дуэль - социальный институт
	Многосторонние	<i>История+математика+технология +экономика;</i>	Функции денег
По умениям	Учебные	<i>Умение пользоваться транспортом</i>	<i>на экономике при построении и анализе диаграмм</i>
	Познавательные	<i>Вечер- путешествие</i>	<i>Поэты петровской эпохи и миграция населения на Урал</i>
	Оценочные	<i>Самооценка устного ответа или рецензирование ответа товарища,</i>	<i>Задания типа «найди ошибку в тексте»...</i>
	Прикладные	<i>Проведение наблюдения за социальным объектом</i>	Поведение избирателей Движение толпы Реклама
По методам и приемам	Репродуктивные	<i>Правила цитирования</i>	В рефератах, докладах, эссе, исследовательских проектах
	Поисковые	<i>Реферирование</i>	Сбор и обработка информации из различных источников
	Творческие	<i>Создание проектов, исследования</i>	Планирование, разработка, выдвижение гипотез, поиск, эксперимент...

интереса к содержанию учебных предметов. Интеграция работает на развитие межпредметных результатов обучения (см. табл.14)²⁶

2 этап интеграции – *системно-методологический*. Спрошествием времени становится ясно, что одними только бинарными уроками с использованием межпредметных связей интеграция совсем не исчерпывается. Выделяют следующие группы интеграционной связи:

- содержательно-информационные – по видам знаний (научные, фактические, понятийные, теоретические, философские, идеологические);
- операционно-деятельностные – по видам умений (познавательные, практические, ценностно-ориентационные);
- организационно-методические – по способам реализации межпредметных связей (логические, ассоциативные, понятийные, концептуальные).²⁷

Результаты интегрированного обучения проявляются в развитии системного, творческого мышления учащихся. Развивается образовательная компетентность, обучающиеся способны сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями, вырабатывать собственную оценку явлений. По отношению к обществознанию, это означает применение при анализе каких-либо явлений различных научных подходов. Например, с точки зрения структурно-функционального подхода – социальное неравенство – это хорошо, если оно не достигает критических масштабов. Люди стремятся развиваться, много работать, поскольку в таком случае они обретают больше возможностей приобщения к социальным благам. С точки зрения теории конфликта, неравенство это плохо, оно означает, что одна социальная группа подавляет другую и навязывает ей свой вариант социального порядка, выгодный для доминирующей группы. Соответственно подчиненная группа будет протестовать и т.д. Подобные варианты полипарадигмального анализа в ограниченном, адаптированном виде вполне уместны в школе, но возможны только при определенной подготовке учителя, при его нежелании просто транслировать азбучные истины, весьма далекие от реальности. Больше всего для этого подходит проблемная лекция, когда какое-либо явление может освещаться педагогом с точки зрения различных подходов.

3 этап – *социальный*. Далеко не все родители преуспевают в достижении следующей цели - научить ребенка общаться со сверстниками, тем более со взрослыми, сформировать такие особенности характера, которые обеспечат удачную карьеру и семейную жизнь. Школа тоже находится в

²⁶ Об интеграции предметов, см. также Золотухина Л.В., Чернышова А.А. Интеграция предметов гуманитарно-эстетического цикла как способ повышения инновационной культуры педагогов
ling47.ru/zoloto/integraciay_predmetov.doc

²⁷См. также Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении Источник – сайт Алтайского государственного педагогического университета. Режим доступа:

http://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2002/nauch_konf/4_sekz/yataikina/yataikina.pdf

Хумарова И.В. Интеграция, межпредметные связи в школьных курсах географии при традиционной и инновационной системах обучения. Источник – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа:
festival.1september.ru/articles/212779/

критическом положении: можно отметить и нехватку кадров, приводящую к перегрузке педагогов, лихорадку с образовательными программами, сокращение ставок на дополнительное образование, отсутствие детских общественных организаций и т.д. Как же найти способы и пути решения этих проблем, поскольку потребность подростков в общении продолжает оставаться насущной при любых экономических и политических встрясках? Нужна интеграция мыслей и действий всех участников образовательного процесса.

Очень важен момент установления доверия друг к другу и к окружающим ребенка значимым взрослым. На уроках и во внеклассном общении с учителем подросток ждет, что ему покажут границы дозволенного и безопасного поведения, приняв при этом его со всеми трудностями и проблемами. Поэтому очень важно организовывать обучение на уроках так, чтобы у любого участника группы возникла потребность обращаться за помощью к старшим, взаимно консультироваться и советоваться, достигая, таким образом, социальной компетентности. Подобные проблемы могут быть частично сняты с использованием описываемых методов. Наибольший интерес в данном случае представляет технология, изложенная в методическом пособии Н. Беловой и Н. Наумовой «Экология в мастерских»²⁸. Такая работа не требует отведения специального времени – для достижения эффекта необходимо пропитать ею весь процесс обучения.

Очевидно, что существует множество видов интеграции: по методам, приемам, способам, уровням, направлениям.²⁹ В методической литературе предлагаются разные варианты классификации видов интеграции. Например, А. Католиков в работе «Опыт интегрированного урока в школе – интернате» выделяет два вида интеграции: горизонтальную (объединение сходного материала в разных учебных предметах) и вертикальную (объединение одним учителем в своем предмете материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности). В данном параграфе мы попытались раскрыть возможности лекции в решении данного вопроса, очевидно, что это касается и других методов.

Интегративное обучение имеет ряд преимуществ: во-первых, изучение предметов предполагает такую основную цель как систематизация знаний; во-вторых, стимулируется самостоятельная, исследовательская деятельность обучающихся; в-третьих, совершенствуются общие учебные умения на основе интегративного подхода в решении одной и той же проблемы в различных предметных областях. Начинаться такая работа может и должна с хорошо прочитанной лекции, когда учитель демонстрирует свой собственный познавательный интерес к изучаемой теме. Результатом сотрудничества учителей в этой области может быть создание учебно-методического комплекса (научно– методическая информация об инте-

²⁸Белова Н.И., Наумова Н.Н. Экология в мастерских: Методическое пособие. СПб.: "Паритет", 2004

²⁹См., например: Католиков А. Опыт интегрированных уроков в школе-интернате. Сыктывкар, 1997.

Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения - М.: Просвещение, 1984

грированных уроках; методические разработки занятий; творческие работы обучающихся).³⁰

Контрольные вопросы

1. Какие виды лекций Вы знаете?
2. Чем лекция отличается от рассказа? От практического занятия? Особенно лекция-диалог?
3. Как во время лекции может осуществляться межпредметная и методологическая интеграция? Почему это важно?

2.3. Сотрудничество или групповая работа (получаем опыт интерпретации)

Среди разнообразных педагогических технологий наиболее адекватно отвечающих целям современного образования, уверенно утверждается обучение в сотрудничестве. Не новое, но освоенное и принятое педагогами разных поколений и разных стран на вооружение сотрудничество именуется несколько по-разному: нам известна педагогика сотрудничества, в практике учителей в Европе - кооперативное обучение (*cooperative learning*). Обучение в сотрудничестве или обучение в малых группах начало использоваться в образовании довольно давно - в начале 20-го века. В основе - идеи П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, Д. Дьюи, они побудили педагогов различных стран обратить на учебное сотрудничество особое внимание.³¹ Учебное сотрудничество отличается от простой работы в малых группах тем, что: во-первых, в учебном сотрудничестве существует взаимозависимость участников группы наряду с ответственностью каждого участника за свой личный и коллективный успех; во-вторых, в учебном сотрудничестве специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения и развитию коммуникативных умений; в-третьих, в учебном сотрудничестве возможно оценивание учебной деятельности всей группы по результатам одного ее участника: подготовленный группой спикер ответил за группу – отметки получили все.³²

Обычно в групповой работе подчеркивается значение сотрудничества, но, на наш взгляд, не менее важна возможность проблематизации и интерпретации при условии специального задания учителя. Иными словами работа в группах стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, если процесс грамотно организован. Групповая работа позволяет выполнить довольно сложные задания, которые не под силу одному обучающемуся, она организует, стимулирует, нацеливает на результат.

³⁰Горяинова Е.Н. Интеграция как важный фактор повышения эффективности обучения математике // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/605325/>

³¹См. например, Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта//Вопросы психологии. № 3-4.1992. С.19-23.

³² См. также Болдырева Е.Н. Личностно – ориентированные технологии обучения. Организация обучения в малых группах по технологии сотрудничества // Коллеги. Режим доступа: <http://collegiy.ucoz.ru/publ/49-1-0-1187>

Преимущества учебного сотрудничества

Качество результата	Когнитивный опыт	Опыт сотрудничества
Высокий уровень знаний Повышение успеваемости Развитие речи и способности к аргументации	Интенсивный обмен мнениями Генерирование идей, их анализ и оценка Мотивация деятельности и субъектность	Коммуникативные умения и навыки взаимодействия Умение идти на компромисс, решать споры и конфликты Развитие нравственных качеств личности, таких как солидарность, ответственность, честность, открытость, терпимость и др. Развитие лидерских качеств личности



Рис. 15. Условия реализации учебного сотрудничества



Рис. 16 Распределение функций учебной деятельности в процессе групповой работы

Соблюдая перечисленные условия, можно получить ряд преимуществ, по сравнению с применением на учебном занятии других методов и технологий, и оптимизировать учебную деятельность. Так, учителю при организации группового взаимодействия важно работать в роли тьютора, руководителя учебной деятельностью при условии минимального вмешательства в действия обучающихся.

В рамках учебного сотрудничества учитель: формирует учебные группы, объясняет учебное задание, контролирует учебную деятельность групп, помогает приобрести навыки совместной деятельности, преодолеть возникшие в группах трудности, оценить процесс достижения учебного результата и сам результат, обеспечивает эффективность коллективной учебной работы.

В процессе учебного сотрудничества учащиеся: осуществляют совместную учебную деятельность, выполняют учебные задания, непосредственно принимают участие в групповой учебной работе, ее планировании и оценивании. Распределение функций между участниками показано на рис. 16. Для того чтобы организовать учебное сотрудничество, учитель принимает:

1. *стратегическое решение* - на каком учебном занятии проводить, какая модификация учебного сотрудничества будет использована;

2 *ряд тактических решений* –

а) определяет содержательную сторону учебного сотрудничества, которая заключается в отборе учебных материалов и составлении учебных групповых заданий. Учебные задания должны быть такими, чтобы они могли быть выполнены усилиями всех участников группы,

б) определяет организационную сторону учебного сотрудничества, которая заключается в следующем:

- определение размера группы;
- способы формирования группы;
- использование групповых ролей;
- аранжировка учебной аудитории;
- способы контроля и оценки работы групп.

Оптимальным размером группы является 3 - 5 участников, так как именно данное количество человек позволяет им эффективно (изнутри) управлять учебной деятельностью.

Учебные группы могут формироваться на разные сроки с различными целями. *БАЗОВЫЕ* группы организуют для учебного сотрудничества при выполнении постоянной работы, например, это эффективно для освоения нового учебного материала, выполнения домашнего задания и подготовке к итоговым и контрольным работам. Базовые группы помогают создать хорошие отношения между ее участниками и оптимально менять их состав не реже, чем каждые шесть недель, то есть, примерно раз в четверть. При определении состава группы важно учесть некоторые особенности:

а) не объединять в одну группу учащихся с высокой и низкой успеваемостью, так как тут же возникает расслоение на «работников», производящих

интеллектуальный продукт и «зрителей» при необходимости использующих готовый результат;

б) явных лидеров, находящихся в конкурентных отношениях за влияние в классе, стоит развести в разные группы;

в) придется «разладить» на время работы товарищеские отношения, близких друзей важно развести в разные группы;

г) в целом стараться делать так, чтобы ни одна из характеристик в группе не преобладала: будь то социально-статусная, национальная, гендерная, религиозная принадлежность, рекомендуется делать группы смешанными и сбалансированными, поэтому не стоит полностью отдавать на откуп учащимся формирование состава групп.

Можно использовать следующий прием формирования групп по инициативе учеников, но в концепции разлучения сложившихся приятельско-статусных отношений. Первый шаг - учитель назначает руководителями всех представителей одной компании. Второй шаг - первые члены групп выбирают вторых. Третий шаг - вторые выбирают третьих.

Такой подход снизит конфликтность внутри группы, которая может быть вызвана сложившимися стереотипами отношений между учащимися, поможет сменить ролевое поведение, мотивируя тем, что группе важен каждый, у каждого своя ИНАЯ роль.

Ролевое распределение в групповой работе, в дискуссиях встречается не очень часто, поскольку это налагает на педагога дополнительную ответственность и усложняет задачу для детей. На самом деле распределение ролей усиливает эффект совместной работы, оно очень хорошо организует обучающихся, потому что их роль больше не сыграет никто, а от её реализации зависит общий результат.

Список ролей может быть очень большим: руководитель, секретарь, модератор, вдохновитель, контролер (проверяет понимание учебного задания всеми участниками группы), мотиватор, лаборант, координатор, лаборант, коллектор («раскладывает по полочкам», определяет, что сделано, а что нет) , консультант, секретарь, хронометрист, докладчик-зачинщик, оппонент, логик (тот, кто может найти несоответствие, противоречие в рассуждениях участников), эксперт (дает оценку, подсказывает фактический материал) и т.д. Задача учителя – обеспечить процесс смены ролей, чтобы у каждого участника группы была возможность попробовать себя в разном качестве.

Чтобы сделать распределение ролей более эффективным можно использовать таксономию Б. Блума и концепцию множественности интеллекта Говарда Гарднера. Таким образом, можно определить, что лучше делать каждому члену группы и в какой ситуации (см. табл.16).

Глаголы-опоры таксономии Блума

Вербально-лингвистический интеллект:	Ролевые позиции в группе
Знание: определи, запомни, запиши, составь список Понимание: объясни, обсуди, сформулируй, опиши, повтори Применение: возьми интервью, драматизируй, покажи, вырази, опубликуй Анализ: интерпретируй, сравни, исследуй, задай вопросы, выстрой, сделай обзор Синтез: создай, составь, представь, спрогнозируй, придумай Оценка: сделай вывод, заключение, оцени, предположи, исправь, спрогнозируй, отредактируй.	Руководитель группы Консультант, «голос науки» Новичок – «задаватель» вопросов Эксперт Лаборанты, исполнители Финишеры, критики ...
Логико-математический интеллект:	Ролевые позиции
Знание: перечисли, собери, обозначь, категоризируй, пронумеруй, определи Понимание: опиши, назови, идентифицируй, сгруппируй, определи место Применение: проверь, реши, вычисли, продемонстрируй, поставь эксперимент, докажи Анализ: проанализируй, изучи, исследуй, открой, образуй, измерь, раздели, Синтез: придумай, сформулируй, выдвини гипотезу, установи, систематизируй Оценка: проранжируй, оцени, отбери, измерь, посчитай.	Лаборант, коллектор Новичок – «задаватель» вопросов Руководитель генератор идей Консультант Критик
Пространственный интеллект:	Ролевые позиции
Знание: понаблюдай, определи, перерисуй, перепиши, зарисуй Понимание: проиллюстрируй, вырази, объясни в картинках, продемонстрируй, сделай чертеж Применение: драматизируй, проиллюстрируй, покажи, построй, докажи Анализ: тщательно исследуй, расставь, построй диаграмму, график, сравни, противопоставь Синтез: построй, составь, сконструируй, изобрази, построй, собери, создай, представь, смоделируй Оценка: отбери, выбери, оцени, вынеси суждение, рекомендуй.	Новичок – «задаватель» вопросов Лаборант Фотограф, иллюстратор Консультант Генератор идей Финишер Руководитель
Телесно-кинестетический интеллект:	Ролевые позиции

Знание: повтори все действия, объясни в действиях, скопируй, имитируй Понимание: обсуди, вырази, разыграй Применение: используй, изобрази, имитируй, проэкспериментируй, представь Анализ: отбери, отсортируй, осмотри, систематизируй, классифицируй, сгруппируй, разбей на группы Синтез: расставь по порядку, разработаь, построй, придумай, изобрети Оценка: измерь, реши, выбери, оцени, рекомендуй.	Новичок Критик Лаборант Финишер Консультант, Критик, финишер генератор идей, руководитель
--	--

Межличностный интеллект:	Ролевые позиции
Знание: повтори, определи, перечисли, назови, скажи, собери Понимание: опиши, объясни, обсуди, вырази, расскажи Применение: используй, имитируй, опроси, потренируйся Анализ: систематизируй, сделай обзор, исследуй, изучи, сгруппируй Синтез: установи, сформулируй, составь план, предложи Оценка: реши, оцени, сделай вывод, рекомендуй, критикуй, сделай заключение.	Новичок Критик Финишер Новичок Консультант, Руководитель Финишер генератор идей

Внутриличностный интеллект:	Ролевые позиции
Знание: назови, повтори, запомни, выучи Понимание: объясни, сформулируй, вырази, повтори Применение: драматизируй один, спланируй, реши, представь Анализ: испытай, сравни, противопоставь, исследуй, разбей Синтез: составь, сочини, собери, выдвини гипотезу, вообрази, создай, построй Оценка: сделай заключение, оцени, поддержи, одобри.	Новичок Консультант, Критик Финишер Лаборант Критик, генератор идей, фотограф Руководитель

Из урока в урок, перемещаясь из группы в группу даже в одной роли или работая в одной группе в различных ролях, ученик развивается, практикуясь в разных видах деятельности:

Таксономия познавательных целей	Задания, определяющие деятельность учеников				
Оценка	Ранжируйте и обоснуйте	Проведите экспертизу состояния	Определите возможные критерии оценки		Консультант, критик, руководитель
Синтез	Придумайте игру	Разработайте план, позволяющий...	Напишите возможный сценарий развития		Генератор идей, руководитель, финишер
Анализ	Постройте классификацию	Сравните точки зрения	Составьте перечень основных свойств		Руководитель, консультант, новичок
Применение	Изобразите графически	Разработайте и проведите презентацию	Рассчитайте на основании данных		Лаборант, фотограф, иллюстратор
Понимание	Покажите связи	Объясните причины	Прокомментируйте	Приведите пример	Консультант, критик, новичок
Ознакомление	Сгруппируйте вместе	Составьте список понятий	Расположите в определенном порядке		Руководитель, новичок, финишер

Рис. 17 Распределение ролевых позиций в группе

Примерные правила работы в группе нуждаются в обсуждении и утверждении всеми участниками процесса. Лучше всего правила формулировать, когда уже есть подобный опыт. Ниже прилагается примерный перечень.

1. *Мысли каждого важны, потому что уникальны!* Ценности и взгляды каждого участника группы следует уважать, даже если с ними согласны далеко не все. У каждого должна быть возможность – высказаться.
2. *Защищая свою точку зрения, будьте открытыми для восприятия других позиций!* Стремясь убедить всех в своей правоте можно упустить что-то очень важное из того, что говорят другие.
3. *Критикуй идеи, а не человека!* Для школьников характерна привычка переходить на личности, что провоцирует обострение старых конфликтов и порождает новые.
4. *Стремитесь создавать деловую атмосферу!* Следует говорить кратко и по существу, воздержаться от негативных оценочных суждений и выражения пренебрежения, тем самым экономится время для работы.

При работе групп важно так организовать пространство общения, чтобы все участники одной группы находились лицом к лицу, в одном месте, за общим столом. Иначе группа разбивается на столько не взаимодействующих группочек, сколько разных столов они заняли. **СДВИНЬТЕ столы вместе!**

Другой важный момент организации – разделить группы в пространстве, чтобы они не мешали друг другу, но так, чтобы у учителя был к ним до-

ступ. Это важно как для оказания методической и эмоциональной помощи группе, так и для оценивания вклада каждого и группы в целом.

Учебная деятельность в рамках учебного сотрудничества может быть четко регламентирована заданием, алгоритмом действий, предписанных учителем в качестве методической помощи в овладении материалом, но может быть и довольно свободной от ограничений, неформальной. Учитель и ученики могут импровизировать в условиях инсайта, изменившихся условий работы, создавая новые формы учебного сотрудничества и развивая дальше как собственную педагогическую систему, так и в целом, технологию сотрудничества. Рассмотрим несколько примеров.

Очень хорошо групповую работу можно применять при интерпретации неадаптированных текстов. Для этого отбирается научная статья, содержание которой может быть интересно школьникам. Далее в таком же режиме прочитывается каждая часть текста, а пересказчиком становится следующий участник группы до тех пор, пока весь печатный материал не будет изучен. Таким образом, все смогут быть полезными друг другу в понимании и интерпретации текста. После выполнения всего объема задания учитель выслушивает спикера группы и может оценить деятельность всей группы, выставляя отметку каждому участнику.

Другой вариант: статья делится на части, которые раздаются группам для совместного изучения (**КАЖДОМУ УЧАСТНИКУ ОТДЕЛЬНО!**).

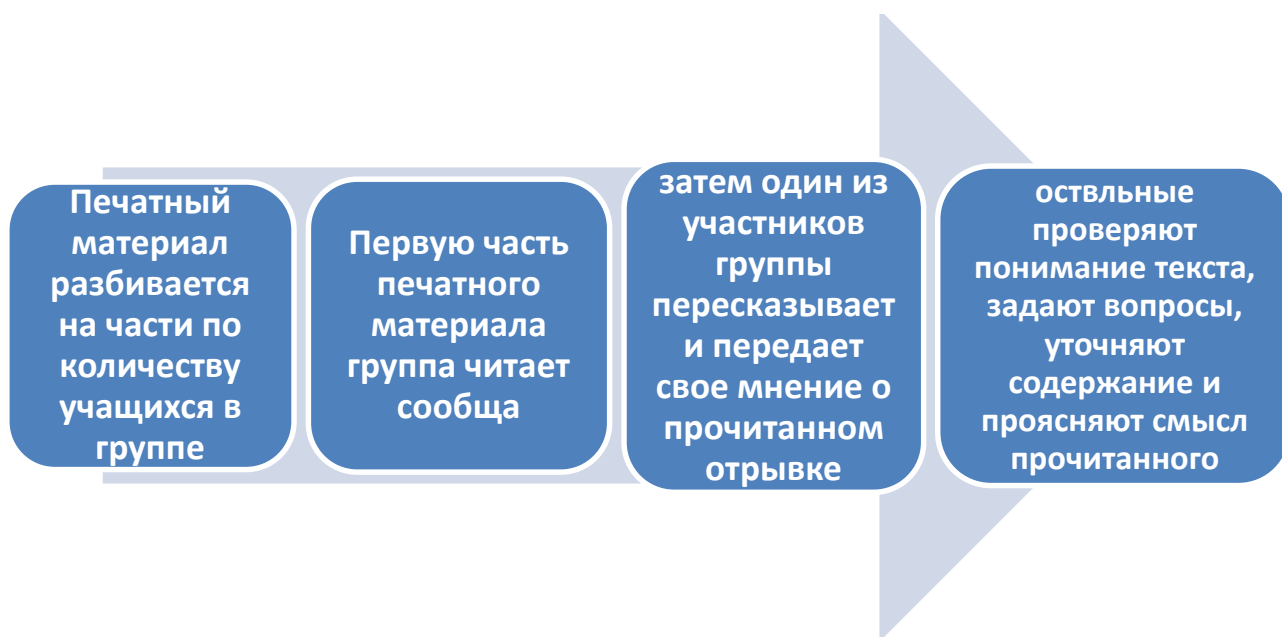


Рис. 18 Последовательность действий в группе при интерпретации текста

Нужно продумать вопросы, на которые должны ответить участники группы, прочитав данный отрывок. Описание проблемы в статье может сопровождаться процессом принятия решения на основе изученных данных (текст статьи). При этом можно использовать методику 6 шляп Эдварда де Боно.³³

³³ Эдвард де Боно, британский психолог, написал книгу «Шесть шляп мышления» (Six Thinking Hats). Метод шести шляп мышления основывается на том, что мы можем мыслить 6-ю различными способами, а чтобы эти

- *Белая шляпа.* Пытаемся понять, какой информации недостаёт, где её найти, как использовать уже известные факты и выводы для решения проблемы. Возможно, придем к выводу, что нужно посмотреть еще какие-либо материалы.
- *Красная шляпа.* Включаем интуицию и чувства. Если обсуждение коллективное – важно постараться понять ответы других людей, движущие силы и подоплёку предложенных ими решений.
- *Чёрная шляпа.* В черной шляпе вы должны быть пессимистом, но со здоровой долей критицизма. Предложенные решения оцениваются на предмет возможных рисков в будущем, дальнейшего развития трудных и непредвиденных ситуаций.
- *Жёлтая шляпа.* Она является противоположностью чёрной и подразумевает оптимистический, позитивный взгляд на проблему. Выделяйте сильные стороны и преимущества каждого решения.
- *Зелёная шляпа* отвечает за творчество, поиск необычных идей и неординарных взглядов. Никаких оценок предложенных ранее решений, только их дальнейшее развитие любыми доступными способами.
- *Синяя шляпа* используется в начале обсуждения, чтобы поставить задачу и решить, чего мы хотим достичь в результате. Затем наблюдение за процессом и управление им (формулировка целей, подведение итогов и т. п.).

Еще один вариант: на участников группы делится не текст, а этапы общего дела, выполнив которые, группа объединяет результат каждого в общий. Группа систематизирует и объединяет все результаты участников, а затем докладывает об общих итогах учебной деятельности всем остальным учащимся, которые работали в других малых группах. В данном случае преподаватель может заранее разделить общее групповое учебное задание по количеству групп, но может этого и не делать, предложив груп-

пам самостоятельно разделить общее задание.

Метод «Наведение мостов» рассмотрим на примере сменных составов групп в одной работе. В данной схеме сотрудничают исследователи и эксперты в режиме переменного состава групп. Приведем пример. Сначала они работают



Рис. 19. Схема работы на первом этапе

способы различать, были и придуманы 6 головных уборов разных цветов, как ассоциация для лучшего усвоения материала. Продолжая аналогию, де Боно развивает теорию шести думающих шляп тем, что эти шляпы можно надевать, менять, снимать и т.д.

над заданием - *исследовать принципиальные различия идеологий*: А – отношение к собственности; Б–отношение к «другим», например, мигрантам; В –отношение к религии; Г – примеры партий, сторонников данной идеологии в России и в мире (интернет-поиск).

Но кто это задание будет выполнять? Будущие эксперты! Шесть участников в группе исследователей становятся специалистами (экспертами, каждый из которых отвечает за определенную часть спектра идеологий: 1-крайнеправые, 2-консерваторы, 3-либералы, 4-социалисты, 5-коммунисты, 6-ультралевые). На столах исследовательских групп текст, который исследуют участники, выбирая из него только ту информацию, которая необходима для выполнения индивидуального задания. Например, заполняет такую карточку, каждый отдельно:

Идеология	А. Отношение к собственности
1. Крайне правые	

Далее, все ученики, каждый со своим бланком, расходятся в исследовательские группы А,Б,В,Г и там собирают информацию по своей проблеме из предложенных учителем текстов³⁴ (далеко не вся информация есть в учебниках). Например, в группе исследователей А работают шесть представителей различных идеологий. Поработав с информацией из различных источников, группы формируются вновь в экспертном составе – все крайне правые А1,Б1,В1,Г1 собираются вместе и обсуждают итоги исследования, готовя или плакат, или слайд по своему типу идеологии, или

составляя общую таблицу из своих заполненных бланков.

Заключительным этапом работы может стать или презентация идеологии, или защита плаката о ней, или работа продолжается в режиме решения проблемных задач. В этом случае экспертные



Рис. 20. Работа в группах на втором этапе

группы расформировываются, и, учащиеся собираются в проблемные группы, в которых они как эксперты по отдельным частям учебного задания, делятся наработанным материалом со всеми остальными участниками группы и вместе готовят ответы на вопросы:

³⁵ Политические идеологии и политическая культура в России. Семинар для учителей обществознания. Дома Учителя УрФО. 23 октября 2009г. Екатеринбург. Ведущий - Боталов Алексей Михайлович (политолог, к.полит.наук).

- Если за главную ценностную идею крайне правой идеологии взять национализм, то, как могут быть в разных нациях националисты, которые друг друга поддерживают?

- За какую идеологию голосовать на выборах, если вы лично хотели бы не допустить установления в стране тоталитарного политического режима?

- Возможна ли радикально-демократическая партия, и какую программу она может выдвигать в ходе избирательной кампании?

Таким образом, вся группа овладевает учебным материалом и выполняет общее задание.

Тематика и формы групповой работы неисчерпаемы. Таксономия Блума, получившая развитие в работах последующих авторов, указывает и на шесть областей применения критического мышления³⁵ в разнообразной учебной деятельности, развивающей интеллект обучающихся в ходе групповой интерактивной форме работы. Можно формировать группы для отдельных видов исследований на уроке в соответствии с особенностями интеллекта и глаголами-опорами Блума (см. табл.17). Или в соответствии с тем, какой вид интеллекта может служить опорой, а какой требует стимулирования развития, при этом задания и вопросы формулируются по-разному.

Кто и как должен оценивать групповую работу? Критерии оценивания групповой работы (ЧТО БУДЕМ ОЦЕНИВАТЬ?) могут быть следующими:

- *процесс: соответствие поведения* - выполнение учащимися их групповых ролей; *темпоральность* - умение учащихся эффективно использовать отведенное время; *слаженность* – четкость в организации действия, порядок в материалах, отсутствие суеты;

- *качество представленных результатов совместной учебной деятельности*: качество подготовленной информации, что отражает уровень развития интеллектуальных умений, качество доклада о результатах, отдельно можно оценить визуальное представление учебных результатов в виде презентаций, моделей, иллюстрирующих схем, театрализаций, что отражает уровень овладения учебным знанием и развития коммуникативных умений.

КТО может оценивать?

а) *наблюдатель или эксперт*, который и будет давать оценку выполнения групповых ролей участникам группы;

б) *все участники* - посредством рефлексии или самоанализа всеми участниками (критический анализ) или посредством позитивной взаимооценки - умения учащихся своей работой вдохновлять других участников группы на выполнение групповых ролей, что отражает уровень развития социальных умений.

³⁵Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения : практическое руководство. Университет Корк (Ирландия) 2007 г. Источник: Образовательный Портал Воронежского Государственного Педагогического Университета Режим доступа: <http://portal.vspu.ac.ru/pluginfile.php/4285>

Шкалы оценивания можно обсуждать и разрабатывать вместе с классом и вести фиксацию результативности прямо на уроке в доступном для всех виде (более подробно см. параграф об оценивании).

Контрольные вопросы

1. Чем отличается учебное сотрудничество и групповая работа? Или это одно и то же?
2. Каким образом можно использовать методику 6 шляп во время урока?
3. Почему сегодня актуальна работа на уроке в группах?
4. Зачем заставлять учеников выполнять различные роли во время групповой работы?
5. Почему учителю лучше самому формировать рабочие группы?

Варианты групповой работы в зависимости от определения целей

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Вербально-лингвистический интеллект:		
Знание	определи, запомни, запиши, составь список	Составление кроссвордов
Понимание	объясни, обсуди, сформулируй, опиши, повтори	Дебаты
Применение	возьми интервью, драматизируй, покажи, вырази, опубликуй	Проекты
Анализ	интерпретируй, сравни, исследуй, задай вопросы, выстрой, сделай обзор	Подготовка докладчика к выступлению от группы
Синтез	создай, составь, представь, спрогнозируй, придумай	Выводы к практической работе
Оценка	сделай вывод, заключение, оцени, предположи, исправь, спрогнозируй, отредактируй.	ИНСЕРТ - интерактивная системная разметка текста

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Логико-математический интеллект:		
Знание	перечисли, собери, обозначь, категоризируй, пронумеруй, определи	Подбор статистических данных для аргументации
Понимание	опиши, назови, идентифицируй, сгруппируй, определи место	Определение тенденции процессов
Применение	проверь, реши, вычисли, продемонстрируй, поставь эксперимент, докажи	Социальный проект
Анализ	проанализируй, изучи, исследуй, открой, объясни, измерь, раздели,	Родословные
Синтез	придумай, сформулируй, выдвини гипотезу, установи, систематизируй	ТРИЗ
Оценка	проранжируй, оцени, отбери, измерь, под-	Экспертиза работы оппонентов

	считай.	
--	---------	--

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Пространственный интеллект:		
Знание	понаблюдай, определи, перерисуй, перепиши, зарисуй	Фотокросс -квест
Понимание	проиллюстрируй, вырази, объясни в картинках, продемонстрируй, сделай чертеж	Составление схемы взаимосвязи понятий в теме
Применение	драматизируй, проиллюстрируй, покажи, построй, докажи	Сценарий и спектакль, сценка
Анализ	тщательно исследуй, расставь, построй диаграмму, график, сравни, противопоставь	Обработка полученных в ходе опроса данных
Синтез	построй, составь, сконструируй, изобрази, построй, собери, создай, представь, смоделируй	Проект
Оценка	отбери, выбери, оцени, вынеси суждение, рекомендууй.	Составление правил

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Музыкально-ритмический интеллект:		
Знание	запомни, повтори, скопируй, перечисли, назови	«Снежный ком»
Понимание	определи, вырази, опиши, переложи на музыку	Командное сплочение «Африканский дождь»
Применение	потренируйся, продемонстрируй, покажи, научи, представь классу	Хоровое пение
Анализ	интерпретируй, проанализируй, сгруппируй, дифференцируй	Интерпретация смыслов текстов и музыки
Синтез	сочини, систематизируй, создай, расположи в определенном порядке	Сочинение синту, синквейнов, хоку...
Оценка	оцени, проранжируй, вырази свое суждение.	Обобщение по теме «Музыкальные символы субкультур»

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Телесно-кинестетический интеллект:		
Знание	повтори все действия, объясни в действиях, скопируй, имитируй	«Скульптур и глина»
Понимание	обсуди, вырази, разыграй	Театрализация по заданному сценарию
Применение	используй, изобрази, имитируй, проэкспериментируй, представь	Видеопрактикум
Анализ	отбери, отсортируй, осмотри, систематизируй, классифицируй, сгруппируй, разбей на группы	Определение эмоций по фотографиям
Синтез	расставь по порядку, выработай, построй, придумай, изобрети	Модель «Система»
Оценка	измерь, реши, выбери, оцени, рекомендуй.	Определение дистанции при движении по «висячему мосту»

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Межличностный интеллект:		
Знание	повтори, определи, перечисли, назови, скажи, собери	Активное слушание
Понимание	опиши, объясни, обсуди, вырази, расскажи	Аргументация
Применение	используй, имитируй, опроси, потренируйся	Медиация
Анализ	систематизируй, сделай обзор, исследуй, изучи, сгруппируй	Интервью
Синтез	установи, сформулируй, составь план, предложи	«Спитч» командного мнения по вопросу
Оценка	реши, оцени, сделай вывод, рекомендуй, критикуй, сделай заключение.	Супервизия в дебатах

Элементы таксономии	Глаголы-опоры таксономии Блума	Примеры групповой работы
Внутриличностный интеллект:		
Знание	назови, повтори, запомни, выучи	«Найди того, кто...»

Понимание	объясни, сформулируй, вырази, повтори	Эссе
Применение	драматизируй один, спланируй, реши, представь	Генератор идей в команде
Анализ	испытай, сравни, противопоставь, исследуй, разбей	Аннотация
Синтез	составь, сочини, собери, выдвини гипотезу, вообрази, создай, построй	Эссе
Оценка	сделай заключение, оцени, поддержи, одобри.	Фасилитация

2.4. *Дискуссия как развитие способности ставить и задавать вопросы*

Многие положения обществознания дискуссионны – это предмет, на котором учат спорить. В любом обществе существует большое количество дискуссионных вопросов, более того сам социум, по сути своей, представляет поле бесконечных обсуждений.

В то же время, в содержании стандарта по обществознанию уже заложены стереотипные структуры видения общества, например сферный подход, который весьма далек по структуре, по фактам от социальных практик, где всё смешивается, культура, политика и экономика. В результате складывается ситуация при которой сферный подход учебника, материалы ЕГЭ не совпадают с повседневным опытом, опыт с теорией и взглядами разных авторов на одно и то же явление. При изучении обществознания крайне вредно слишком часто транслировать готовое знание.

Когда каждый человек что-то произносит, конечно, есть разница между тем, какой это человек – известный или неизвестный, важный – неважный, уважаемый – неуважаемый, его слова передаются и интерпретируются. Каждый передающий предлагает свое истолкование... При этом существуют и коллективные представления. Курс обществознания основан на обилии информации, в которую одновременно погружены и учителя, и ученики, и их родители, однако, всех их отличает разная степень развития компетентности, часто это выражается в неумении работать с информацией, слушать и слышать... Интерпретации каждого могут сильно различаться и в силу опыта, и в силу владения стереотипными представлениями о материале.

Суть общества именно в этом, в сочетании повторяющегося и оригинального... Отсюда значение вопроса, который позволяет уточнять, дополнять, подвергать сомнению... Мы учим наших школьников выражать свои мысли, но насколько мы их учим задавать вопросы, скорее всего гораздо меньше... Именно в проведении дискуссии наиболее очевидна проблематика сообщения, подачи, систематизации и обобщения информации.

Дискуссия, как метод, требует наличия умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, учит мыслить, спорить, доказывать свою правоту. Причем требуется это как от ученика, так и от учителя в равной степени, именно поэтому все равны перед правилами дискуссии. Каждый участник терпимо относится к формулировкам оппонентов, уважительно вносит поправки в чужую аргументацию.

Тем не менее, следует отличать следующие методы: дискуссию, беседу, диалог, дебаты. Каждая из этих форм преследует собственные цели. Беседа как метод интерактивна и многообразна по форме (см. рис. 21). Беседа мотивирует и побуждает с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний, достижению усвоения новых путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Умело организованная беседа способна максимально активизировать мышление, позволяет диагностировать уровень

усвоения, степень понимания, заинтересованности, дает рычаги управления познанием.



Рис.21. Формы беседы

Успех беседы зависит от контакта с классом. Нужно следить, чтобы все учащиеся принимали в ней активное участие, внимательно выслушивали вопросы, обдумывали ответы, анализировали слова своих товарищей, стремились высказать собственное мнение. Каждый ответ внимательно выслушивается. Правильные ответы одобряются, ошибочные или неполные - комментируются, уточняются. Учащемуся, который ответил неправильно, предлагается самому обнаружить неточность, и, если он не сумеет этого сделать, призвать на помощь товарищей. С разрешения учителя, как ведущего, учащиеся могут задавать вопросы друг другу, но как только он убедится, что их вопросы не имеют познавательной ценности и задаются в целях мнимой активизации, вопросы прекращаются.

Общаясь и разговаривая с учениками, учитель растет и сам, особенно если используется метод эвристической беседы или сократического диалога. Данный метод обучения, направленный на усвоение нового

учебного материала на основе имеющего у ученика знания, получил свое название от имени выдающегося древнегреческого мыслителя Сократа (470-399 г. до нашей эры), который с исключительным мастерством пользовался данным методом для развития и распространения собственных идей в беседе с другими людьми. Сократ считал, что все необходимое знание для человека содержится в нем самом, надо только это знание вытащить и, он это делал с помощью вопросов, которые задавал окружающим людям. Суть сократического диалога состоит в том, что преподаватель при помощи тщательно подготовленных вопросов организует обсуждение учащимися значимых тем и проблем.

Цель сократического диалога - раскрыть позицию учащихся, научить его аргументировано высказываться, самостоятельно делать обобщения и выводы, принимать взвешенные и ответственные решения.

Сначала преподаватель задает вопрос, открывающий обсуждение, формулирует проблему, например:

Получение образования - это право или обязанность гражданина?

Особое место в этом методе играют вопросы, проясняющие и углубляющие позицию учащихся

Что вы имели в виду, когда утверждали...?

Вопросы с использованием аналогий, исследующие позиции учащихся

Подданный - это гражданин или это разные понятия?

Вопросы, помогающие встать на другую точку зрения или отражающие крайнюю позицию. Как правило, вопросы являются открытыми.

После категорических ответов учащихся преподавателю рекомендуется задавать проясняющие вопросы.

Почему ты так считаешь?

Учитель поощряет учащихся задавать вопросы в ходе диалога, воздерживаясь от вопросов, наводящих учащихся на “правильные” ответы, демонстрирующие вечную стратегию «УУ», попытки угодить угаданному ожиданию учителя.³⁶

Интересной разновидностью сократического диалога является такая его форма, когда учитель выступает в роли “адвоката дьявола”, провоцируя на высказывание, подвергая испытанию позицию и ценности учащихся на прочность.

Сократический диалог полезен для исследования текстов, проблем, развивает аналитическое и критическое мышление, самостоятельность и независимость, способствует самопознанию, проясняет ценности, учит формировать позицию по общественно значимым противоречивым вопросам. Если сократический диалог – это, прежде всего провокация, то эвристическая беседа в большей степени предполагает поддержку, стимулирование, поиск базовых знаний, на которых возможно формирование

Диалог (от греч. DIALOGOS) - разговор между двумя или несколькими людьми, обмен мнениями.

³⁶ Принцип двух У ярко показан в знаменитом советском фильме «Доживем до понедельника». Этот фильм можно смело рекомендовать каждому начинающему учителю.

нового знания, используются подсказки и индукция – наведение на новое знание.

Беседа может проходить в формате диалога или полилога, включая элементы сократического диалога или эвристического поиска. *Дискуссия в классе – это всегда полилог.* Иногда дискуссия проводится на основе диалога, когда спорят учитель и наиболее активный ученик, а все остальные играют роль зрителей с разной мерой заинтересованности. Это, конечно, не дискуссия. Дискуссия всегда организована таким образом, чтобы в ней участвовало как минимум большинство класса. Таким образом, должна быть хорошая мотивация для участия, либо интересная тема, либо желание отстоять именно свое мнение, убедить других в чем-либо. Если во время беседы учитель может решать самые разные задачи, то во время дискуссии задачи всегда связаны с темой и посвящены получению новых смыслов, возникающих в ходе обсуждения. Цель дискуссии – совместное исследование и оценка идей, явлений, проблем. Урок-дискуссию целесообразно проводить, начиная со старших классов общеобразовательной школы, но элементы обсуждения дискуссионных вопросов нужно осваивать и раньше. Существует большое количество разнообразных форм проведения дискуссии (см. табл.18).

Дебаты является одной из форм проведения дискуссии, но довольно специфической, в условиях дискуссии решение достигается на основе общего консенсуса, после согласования противоположных точек зрения. Дебаты же направлены на принятие конкретной наиболее убедительной позиции в результате обмена аргументами в пользу той или иной точки зрения. Дебаты имеют достаточно строгий порядок, и построены они на основе заранее зафиксированных двух противоположных позиций.

Дебаты развивают хорошую интеллектуальную привычку, не высказывать окончательного мнения не выслушав всех аргументов, что часто удерживает человека от скоропалительных выводов. Дебаты позволяют тщательно изучить позицию соперников.

Элементы дебатов:

1. Тема, четко сформулированная, равновесная, не дающая преимущества ни одной из сторон.

2. Наличие поддержки, утверждающая сторона. Группа участников дебатов, которые поддерживает позицию, сформулированную в теме дебатов.

3. Наличие противников, отрицающая сторона. Группа участников дебатов, деятельность которых направлена на формирование и поддержку противоположной позиции.

4. Сильная аргументация, доводы, которые приводят каждая из сторон в поддержку своей позиции.

5. Эксперты или судьи, определяющие убедительность сторон.

Формы проведения дискуссии

Формы дискуссий	Особенности реализации	Примечание!
Фронтальная дискуссия.	эффективна при введении элементов дискуссии на уроке как его часть. Данная форма применима для демонстрации и освоения правил ведения дискуссии, обучения учащихся демократической культуре взаимодействия.	часто путают с беседой. Однако, в отличие от беседы, <u>дискуссия</u> оправдана как способ постановки проблемных заданий.
Групповая дискуссия	особой формой организации дискуссии является обсуждение сложных противоречивых проблем в группах.	при такой организации дискуссии особенно удастся реализовать возможности тренинга умений и навыков, которые развивают способность увидеть проблему с разных сторон, выделить в ней главное, четко сформулировать цель и тему дискуссии и следовать логике достижения ее цели, преодолеть смысловые барьеры, уйти от идеологической и эмоциональной предвзятости.
Общая дискуссия	группы вступают в общую полемику	объединяет две вышеназванные формы на специальных дискуссионных занятиях.

Хорошо организованная дискуссия вдохновляет ее участников и способствует разрешению проблемы, и наоборот, плохо подготовленная и неумело организованная дискуссия наводит скуку и является неэффективным средством рассмотрения проблем.

Способы организации дискуссии

<i>Шкала мнений или займи позицию.</i>	<p>Подготавливается шкала мнений в виде промаркированной линии: “да”, “скорее да”, “не знаю”, “скорее нет”, “нет”.</p> <p>Важно всем определить свою позицию на дискуссионный вопрос и отметить ее местоположение на шкале мнений, например, подойти к доске и мелом на линии обозначить ее.</p> <p>Высказать собственную позицию и обосновать ее.</p> <p>Каждый учащийся имеет право поменять свое местоположение на <i>шкале мнений</i> и объяснить свое решение.</p> <p>Подводя итоги упражнения, все оценивают позиции и доводы в их</p>	<p>вводное упражнение для того чтобы продемонстрировать разнообразие позиций по изучаемой теме, дать возможность учащимся высказать собственную точку зрения и применить на практике навыки общения, но его можно применять и в конце учебного занятия чтобы обнаружить изменения, которые произошли в позициях учащихся после обсуждения дискуссионного вопроса</p>
--	--	--

	пользу.	
<i>Угол на угол (разновидность предыдущей формы)</i>	Учащиеся расходятся по углам в соответствии с диаметрально противоположными мнениями по проблеме и обмениваются аргументами и контраргументами. По мере убеждения силой аргументации, меняя своё мнение по проблеме, могут покинуть своё первоначальное место в аудитории.	Интересно использовать при групповом эссе - одни согласны с автором афоризма, другие против, а особое место у группы тех, кто в сомнении, они находятся в центре класса, а в процессе дискуссии могут присоединиться к той или иной группе.
<i>Ток - шоу</i>	Зрители - участники дискуссии размещаются полукругом по отношению к экспертам. Есть ведущий, роль которого может сыграть хорошо подготовленный учащийся или преподаватель. Выступления экспертов (3-5 человек) по теме: специалисты, приглашенные для участия в дискуссии, или хорошо подготовленные учащиеся, изучившие дискуссионную тему. Аудитория может задать вопросы для экспертов в соответствии с собственной позицией. Ведущий подводит итоги дискуссии.	Обеспечивает массовый характер дискуссии. Дополняет лекционный материал.
<i>Карусель</i>	Участники дискуссии высказываются по 30 секунд, передавая микрофон по кругу	Микрофон дисциплинирует. Его роль может сыграть любой символический предмет: игрушка, карточки особого цвета, полено у костра...
<i>Два круга</i>	В первом круге высказываются одни, а во втором они слушают, как высказываются другие.	вариант авторской игры «Казино» в приложении
<i>Гайд-парк</i>	Выступают ораторы, соревнуясь в своем искусстве речи. Публика присоединяется к наиболее убедительному.	

Выстраивание аргументации происходит по следующему порядку. Выделяют ПОПС-формулу (позиция – «Я считаю, что...»; объяснение – «Потому что...»; пример – «Например...»; следствие – «Следовательно...»).³⁷ Разновидность – МОПС-формула, когда в начале не определяется позиция, а высказывается мнение (мнение-обоснование-пример-следствие).³⁸ Более простая формула выглядит следующим образом (тезис-доказательство-вывод).

Дебаты могут быть четко разделены на этапы, например первый этап – озвучивание тезисов, второй – приведение аргументации, третий – рефлексия, что было сказано, и что еще можно было сказать. Это еще одно отличие дебатов от дискуссии – четкая структура, чтобы обеспечить равные условия для противоположных сторон. Также определяются критерии оценивания выступлений сторон: убедительность аргумента, четкая организация выступлений, ясная и понятная речь, грамотность, адекватность используемой информации, взаимодействие участников группы, соблюдение режима времени и другие.

Табл.19

Общие рекомендации для проведения дискуссии

	учитель	ученики
1. Подготовка к дискуссии	Выбор актуальной темы Формулировка проблемы Подбор материалов Планирование занятия Анонс темы	Предложение темы обсуждения Участие в планировании занятия Подбор фактических материалов для аргументации
2. Подача проблемы на занятии	Четко формулирует вопрос признает разногласия поддерживает интерес и активность	Определяются с собственной позицией Выступают с аргументированными суждениями, демонстрирующими понимание выдвинутой проблемы
3. Обсуждение дискуссионного вопроса	Предлагает и обсуждает с учениками правила дискуссии Направляет дискуссию Следит за соблюдением правил	Принимают и предлагают правила: - заяви конструктивным способом о своей готовности говорить (поднимите руку, сделайте условный знак, возьмите микрофон...) - будьте убедительны, управляйте эмоциями - критикуйте идеи, но не людей, - дайте высказаться и другим! – соблюдайте регламент!
4. Подведение итогов обсуждения.	Выделяют наиболее убедительные выступления, аргументы, тенденции в высказываниях. Оформляют вывод и тенденции, перспективы дальнейшей работы над проблемой	

Одна из наиболее важных проблем проведения дискуссии, беседы, возможно, в отличие от дебатов с их четким регламентом – фиксация ре-

³⁷ См., например Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. - СПб.: Изд-во СПб. ин-та права, 2001.

³⁸ Джумабекова Б.Н., Атанаева З.Е. Применение интерактивных методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Вестник КРСУ. 2011. Том.11.№10. Режим доступа: <http://lib.krsu.edu.kg/uploads/files/public/3394.pdf>. Описывается опыт профессора Моника Платек (Варшавский университет, Польша)

зультатов. Если дискуссии предшествует групповой этап, можно дать задание группе – заранее проиллюстрировать свои выводы. Если дискуссия изначально является фронтальной, нужно выделить группу экспертов, фиксирующих идеи, высказываемые участниками. Тогда будет проще обобщить результаты. Если эксперты что-то забыли или не учли, опираясь на их записи, участникам будет легче вспомнить детали обсуждения.

Задавать вопросы – искусство, которым важно овладеть.

Как мы уже отмечали выше, наиболее важный результат участия в дискуссии – это развитие способности ставить и задавать

Кто задает вопросы, тот управляет беседой – уже поэтому учите детей спрашивать!

вопросы. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития учащихся – длинные или «двойные» вопросы не понимаются и не воспринимаются. В то же время, легкие вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, а подсказки в виде первых букв и слогов отвращают от работы надолго. Важнее вести к решению проблемы вопросами, которые можно переформулировать, раздробить на части, сделать их наводящими на решение.

Вопрос как инструмент активного получения информации нужен как способ вовлечения в разговор, и как

Получу ли я такой ответ, который хочу, задав этот вопрос?

го

Когда вы задаёте вопрос, какой ответ вы ожидаете на него получить?

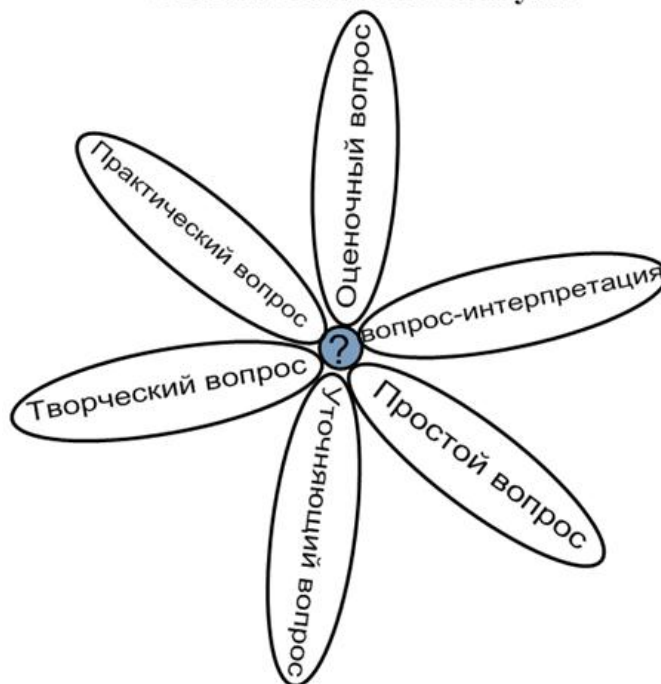
средство переключения мысли в нужном направлении (сократический диалог!), и как

способ предотвращения конфликта.

Сначала определимся с типами вопросов. Первая классификация делит вопросы на две большие группы: закрытые и открытые.

Определяя сложность и трудность составленных вопросов, мы предлагаем воспользоваться для составления вопросов многопризнаковой классификацией на основе учета уровня владения информацией и объема этой информации.

Рис. 22. Ромашка Б.Блума



Ещё одна классификация основана на таксономии Бенджамена Блума и делит вопросы исходя из глубины обучения и уровня развития интеллектуальных умений (см. табл. 20).

Табл.20

Классификация вопросов в зависимости от познавательных целей

№	Уровень	Содержание уровня	Пример вопроса
	знание	определение фактов	Какие цвета в российском флаге?
	понимание	выявление последовательности, упорядочивание фактов и явлений	По какому принципу делится Уголовный Кодекс РФ на части, главы, разделы, статьи?
	применение	использование учебной информации и постановку целей	Какие международные организации представлены в структуре ООН?
	анализ	интерпретация информации, выделение значимых частей	В чем проявляется ограниченность экономических ресурсов Европы, США и Японии?
	синтез	создание нового знания из отдельных частей	Что отличает семью от других малых групп?
	оценка	выделение критериев, на основе которых дается оценка фактам, явления и другой информации	Какое конкретное право нарушено в отношении героя Гарри Поттера произведения Дж.Роулинг «Гарри Поттер и философский камень»?

Известный методист, развивающий исследовательский подход к обучению, Савенков А.И., предлагает поделить вопросы на две большие группы.

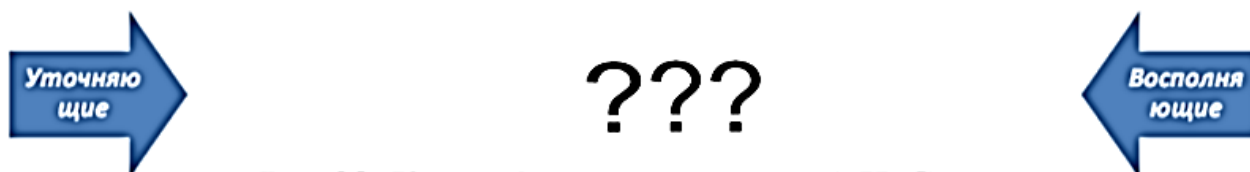


Рис. 23. Классификация вопросов А.И. Савенкова

Верно ли, что ...? Надо ли создавать ...? Должен ли ...?			«где», «когда», «кто», «что», «почему», «какие» и др.	
простые		Сложные – состоят из нескольких вопросов	Простые	Сложные
условные	безусловные			

Вопросы, заданные учениками по той или иной теме, приучают их осознавать тот факт, что знания, полученные на уроке, не конечны, что многое остается «за кадром». А это стимулирует учеников к поиску ответа на вопрос, обращению к разным источникам информации: можно спросить родителей, что они думают по этому поводу, можно поискать ответ в дополнительной литературе, можно получить ответ от учителя на следующем уроке. Важно научить учащихся задавать вопросы, т.к. данный способ

так же способствует и лучшему усвоению материала.³⁹ Существуют причины, почему дети не задают вопросы или перестают задавать вопросы (см. рис. 24).



Рис. 24. Причины, по которым дети перестают задавать вопросы

Учиться ставить вопросы можно при работе с текстом. Важно увидеть каждое малопонятное или совсем непонятное место в тексте, тут же формулировать вопрос и искать на него ответ. Это могут быть вопросы по существу к непонятным словам и предложениям, к абзацам изучаемого текста и других параграфов этой темы. Тренинг по подготовке школьников к конструированию вопросов и заданий представляет собой систему игр и упражнений с текстом:

- Назовите слова-вопросы.
- Откройте учебник. Дополните этот ряд.
- Для чего существуют вопросы? Их роль?
- На какие вопросы вам легче всего ответить? Почему?
- Какие вопросы требовали ответа, где нужно было рассуждать? Объяснять? Доказывать?
- На какие 2 группы можно разделить эти вопросы?
- Для чего служат простые вопросы? Сложные?
- Что бы было, если бы существовал только одно вопросительное слово, например ЧТО? Составьте с этим словом вопрос.

В процесс научения входит создание условий для анализа ситуации, когда и какой вопрос (с какого слова) лучше и правильнее задать, напоминание о том, что первым в цепочке должен быть вопрос «Почему?». Ответ-

³⁹См. например, Учим учиться: Курс практических занятий «Формирование общих учебных умений и навыков учащихся» для педагогов общеобразовательных школ / Составитель Куликова Е.М./ Под ред. Л.С. Дягилевой. Сыктывкар, 2012.

тив на него, можно легко ответить на другие вопросы: «Зачем?», «Как?» и т.д.

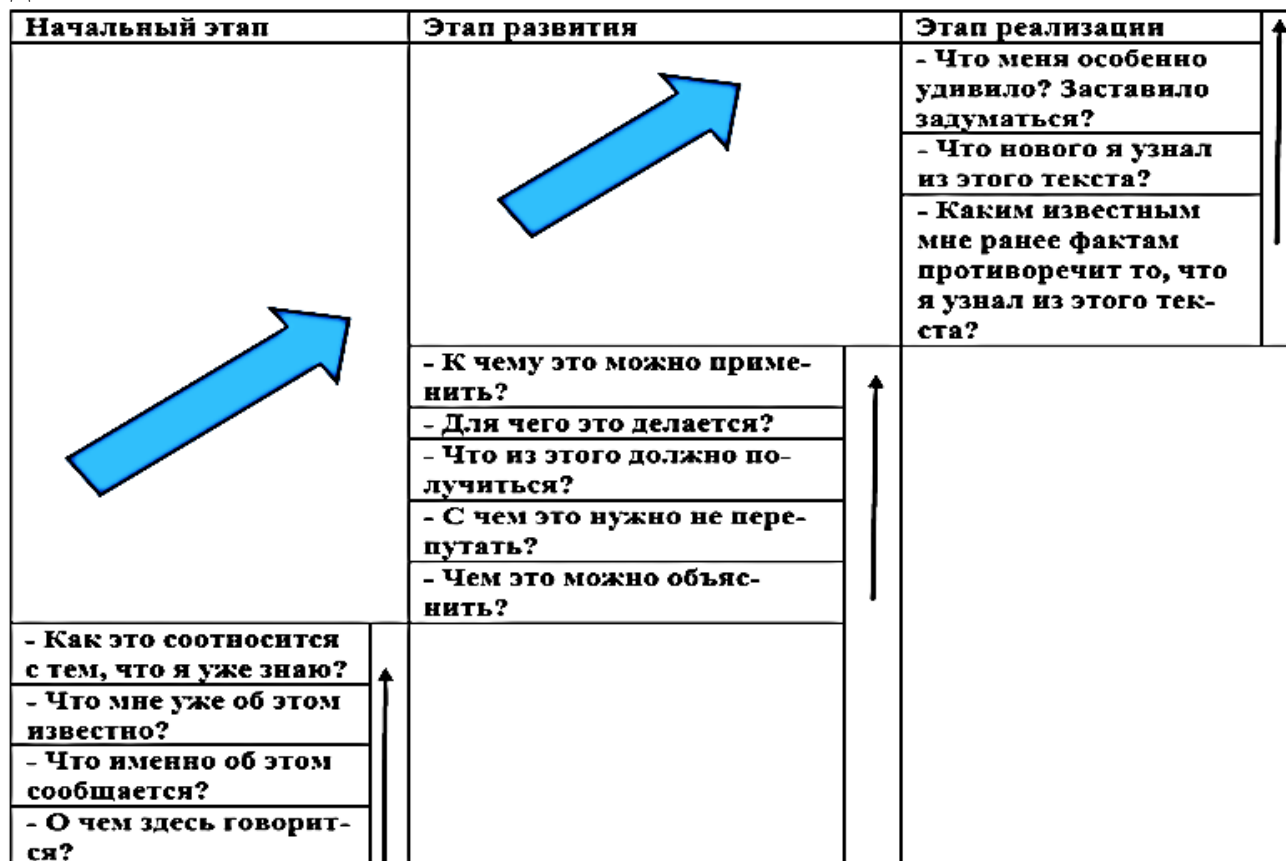


Рис.25. Алгоритм обучения задавать вопросы

Можно использовать «сырые» вопросы или заканчивать неоконченные вопросительные предложения на подготовительном этапе. На доске учитель готовит запись: Прочитали о том, ...

Перечислим еще ряд приемов и упражнений для обучения задаванию вопросов.

Прием «Простые вопросы»

Задаем «простые» вопросы «Что? Кто?», «Где?», «Когда?» «Какие?» по иллюстрации и к тексту. Примечание: Организовать работу можно в парах или в парах сменного состава.

Конкурс на лучшую систему вопросов

Цель – научить конструировать систему вопросов.

Ход игры. Учитель предлагает прочитать блок новой учебной информации и разработать систему вопросов по содержанию учебной статьи. Условия конкурса: 1) участники игры работают в творческих парах; 2) на конкурс предлагается 5-6 вопросов; 3) вопросы должны охватывать основное содержание учебного материала; 4) вопросы должны быть взаимосвязаны между собой; 5) вопросы должны начинаться с разных вопросительных слов.

Вопрос-ответ

Цель – научить моделировать эталон ответа на вопрос репродуктивного характера. Ход игры. Учитель предлагает учащимся, работающим в творческих парах, сконструировать 5 вопросов репродуктивного характера по

содержанию нового учебного материала, затем разработать эталон ответа на каждый вопрос. Вопросы и ответы записать в рабочую тетрадь. Далее выбрать один вопрос и ответ на него и предложить учащимся класса для обсуждения.

Подбери вопросительные слова

Цель – научить конструировать вопросы творческого характера.

Ход игры. Учитель на доске записывает ряд вопросительных слов и выражений: Почему? Докажи, что ... Какова взаимосвязь ...? Каковы причины ...? Каковы следствия ...? Что произойдет, если ...? Объясни зависимость ... Затем выбирает из текста учебника 2-3 предложения, которые можно использовать для конструирования творческого задания. Зачитывает эти предложения вслух и выписывает их на доске. К каждому предложению предлагает подобрать варианты вопросительных слов и сконструировать задание творческого характера.

«Ты - Яндекс» - задание состоит в том, чтобы накидать в паре друг другу релевантных вопросов и ожидаемых ответов. Прелесть этого упражнения не в том, чтобы выучить информацию, а в том, чтобы быть точным в поиске, выявлять главное и существенное, осознавать неоднозначность в интерпретациях, а также, систематизировать разрозненные факты и связывать их с новым знанием. Пример:

Запрос-вопрос	Релевантные ответы
- точка – это...	Самая короткая линия... Орфографический знак... Часть рисунка... Конец разговора... Конец пути (дошел до точки...) ... Точка невозврата...
Уточняем: Точка в географии	Место объекта на карте
Уточняем: точка на географической карте как условный знак	Пунсон

Как продолжение этого упражнения:

Задаем «простые» вопросы «Что? Кто?», «Где?», «Когда?» «Какие?» к тексту, название которого открыто, а содержание текста закрыто. Один ученик предлагает другому подготовленный заранее или данный учителем текст и может отвечать на поставленные собеседником вопросы либо «Да», либо «Нет» в соответствии с содержанием текста. Упражнение, известное как «Данетка», проходит очень весело! Ведь его цель простыми вопросами выявить содержание текста.

В варианте работы в одиночку копилка ответов доступна для выбора, надо лишь сформулировать вопросы, на которые так можно ответить. Поверьте, это совсем не так просто как кажется. В том случае, когда поставленным вопросам не нашлось аналогичного ответа, можно сформулировать вопросы так, чтобы они соответствовали имеющимся ответам. В итоге проводим рефлекссию:

- На какие вопросы нашли ответы?
- Какой вопрос остался без ответа?

- Что нового узнали из текста?
- Чему были удивлены?
- Какие вопросы можно было дополнить в ваш «проспект» вопросов? Задаем вопросы.

Игра «Черный ящик». С помощью вопросов отгадать, что в ящике? Нельзя задавать вопрос: «Что это?». Выигрывает тот, кто задавал меньше вопросов. Следовательно, вопросы должны быть содержательными, конкретными. *Сбор самых оригинальных, интересных, проблемных вопросов.* Если вся группа или класс работали с одним и тем же текстом, можно провести шеринг (термин происходит от английского *toshare* - делиться). Обычно этот термин относится к последней заключительной стадии социодрамы, дающей всем членам группы шанс выразить свои чувства.

Сочинялки. Закончи рассказ

Найти в тексте часть, которая бы ответила на вопрос КАК? Прочитайте текст. Найдите по ходу чтения вопросительное предложение. С какой целью оно использовано в тексте? По ходу чтения сформулируйте другие вопросы, которые можно было бы включить в текст. Прочитайте текст и письменно составьте вопросы к каждому предложению, которое выделено в тексте. Вдумчивому отношению к содержанию параграфа учит чтение и запоминание его по цепочке вопросов. Так в практику входит разговор (или диалог) с автором (с текстом).

Составить вопросы к зачету или отобрать их. Работа может быть организована в группе. Изучив тему, на какие вопросы мы можем ответить? Или... По названию темы урока, на какие вопросы мы можем или постараемся найти ответы?

Конкурс «Кто больше задаст вопросов?»

«Вопросы товарищу». Заранее надо выработать критерии к заданию. Например такие:

Отметочный балл	Структура вопроса	Количество заданных вопросов
5	Простые уточняющие	10
	Сложные	5
4	Простые уточняющие	7-9
	Сложные	3-4
3	Простые уточняющие	4-6
	Сложные	1-2

Игра-соревнование «Дуэлянты». Каждая группа готовит вопросы и задает друг другу.

Переформулировка имеющихся вопросов. Прочитай задание в учебнике. Найди в задании условие и вопрос. Задай этот вопрос, изменив формулировку.

«Вопросы в шкатулку» или «Шапка вопросов». По ходу урока учащийся задает вопрос на листочке и кладет в «шкатулку». В итоге урока: каждый «тянет» вопрос и пытается на него ответить.

Работа с вопросами в учебнике. На какие вопросы ответили, а на какие еще следует ответить? На рабочей закладке (листочке) отметить места,

содержащие информацию на вопросы, которые нашли ответ. Из вопросов учебника выбери вопросы, на которые можно ответить одним предложением? Вопросы, которые требуют формулировки правила, вывода, понятия, причинно-следственных связей? Выдели в вопросе ключевые слова? Обоснуй. Выдели ключевые слова в тексте (теме, абзаце). Сформулируй с этим словом (словосочетанием) вопрос.

Заполните схему-кластер интересующими вас вопросами. Исследуйте эти вопросы, классифицируйте их. Составьте рассказ (доклад, реферат и т.д.)

Предложите противоречивый материал по ходу изучения темы - «Какой вопрос возникает?» при тех или иных действиях с материалом... Можно выстроить «логику» вопросов.

Можно привести еще множество приемов. Запись на доске перечня вопросов. На какой вопрос ты для себя сегодня ответил?

Составление вопросов к готовому кроссворду. Подготовить «вопросник» по теме. Так подготовиться к конференции, к зачету. Или в конце урока, темы, текста, смысловой части учащиеся готовят по одному вопросу. На доску записываем интересные, проблемные вопросы в ходе урока. Фиксация материала лекции в виде вопросов. Взаимное редактирование вопросов.

Американская специалистка в области гражданского образования Хильда Таба⁴⁰ предлагает различные комплексы вопросов, направленные на развитие интеллектуальных навыков высокого уровня и обобщение знания. Методика Таба - использование различных сценариев вопросов для достижения учебных целей, например, научить интерпретировать факты и на их основе делать выводы. Важно выделить и научиться видеть три основных вопроса:

- вопрос – открытие;
- вопрос-сравнение;
- вопрос-итог.

Эта структура не ограничивает количество вопросов, задаваемых при изучении материала, а лишь организует их: при необходимости важно задавать уточняющие, дополнительные вопросы, которые нацеливают на полноту охвата темы, направляют внимание учащихся на факты, на обоснование выводов, подведение итогов обсуждения.

Приём «Толстые и тонкие вопросы»⁴¹

⁴⁰Американский педагог эстонского происхождения. Известна работами в области теории содержания образования и учебных программ дисциплин обществоведческого цикла.

⁴¹Резина Л.В. Методы технологии критического мышления учащихся на уроках математики посредством чтения и письма. Источник – сайт Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: festival.1september.ru/articles/600417/

Юношеский максимализм часто мешает различать те вопросы, на которые можно дать однозначный ответ (тонкие вопросы), и те, на которые ответить столь определенно не возможно (толстые вопросы). Самую



Рис. 26. Матрица работы с "толстыми" и "тонкими" вопросами

большую трудность для изучения общественнознания представляют именно толстые вопросы, поскольку они проблемные и предполагают неоднозначные ответы. Ребят тревожит эта группа вопросов потому, что они уверены - ЕГЭ предполагает однозначные ответы, совпадающие с

ключом эксперта, а не с мнением самого подростка. Поможем же нашим ученикам освоить толстые вопросы на пользу их образования! Для достижения цели на уроках необходимо использовать матрицу на рис. 26.

Данная работа способствует развитию мышления и вниманию учащихся, а также при этом развивается умение задавать "умные" вопросы. Классификация вопросов помогает в поиске ответов, заставляет вдумываться в текст и помогает лучше усвоить содержание текста. Таблица "толстых" и "тонких" вопросов может быть использована на любой из трех стадий урока по развитию критического мышления:

на стадии вызова – это вопросы до изучения темы;

на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при размышлении – демонстрация пройденного.

Работа по вопросам ведется в несколько этапов:

1 этап – учащиеся учатся по таблице задавать вопросы, записывая в таблице продолжение каждого вопроса. Сначала ребята сами придумывают "тонкие" вопросы, потом "толстые".

2 этап – учащиеся учатся записывать вопросы уже по тексту: сначала "тонкие", а потом "толстые".

3 этап – при работе с текстом дети к каждой части записывают в каждую колонку таблицы по одному вопросу, которые после чтения задают своим товарищам.

После того как обучающиеся заполняют таблицу, необходимо сразу же обсудить ее содержание. Это потребует времени, однако, необходима

обратная связь – ребенок должен знать, как выполняют это задание его сверстники. Важно прийти к общему пониманию того, что на толстые вопросы можно дать несколько ответов, а на тонкие – только один. Окончанием работы с этим приемом должна стать таблица ответов на толстые и тонкие вопросы. Эту таблицу ученики могут использовать при подготовке к сочинениям, проверочным работам. Не всегда работа выполняется легко, но эффект всегда является результатом совместного поиска и поддержки самых малых успехов. При чтении текста можно разделить учеников на специалистов по тонким и толстым вопросам в зависимости от их мотивации и общей успешности в обучении. Безусловно, выше перечисленными методами не ограничивается весь арсенал учителя, поэтому копилка продолжает пополняться.

Контрольные вопросы

1. Чем беседа отличается от дискуссии?
2. В чем заключаются особенности сократического диалога? Эвристической беседы?
3. Назовите формы проведения дискуссии, способы организации.
4. Почему ученики не задают вопросы учителю? Или задают крайне редко?
5. С помощью каких приемов можно научить обучающихся задавать вопросы?
6. Какие классификации вопросов Вы знаете? Какие считаете наиболее важными?

2.6 Игра как моделирование

Современные школьники практически перестали играть, особенно в старших классах. «Некогда, нет времени» - скажет учитель, надо готовиться к ЕГЭ, повторять материал. Проблема в том, что мы забываем сущность игры, которая является мощным способом не только мотивации

**Неумение играть –
признак профессиональной
непригодности педагога.
И большое горе человеческое...**

к учебной деятельности, но и тренингом, площадкой для использования, закрепления и развития полученных знаний. Игра, напрямую связана с театрализацией обучения, что помогло ни одному ребенку стать свободнее, причем не в дворовой среде с банкой пива в руках, а в классе, в процессе учебной деятельности. Отказ от игр – упущенные возможности в повышении эффек-

тивности образовательного процесса.

Проигрывание разных социальных ролей, моделируя и манеру говорить очно, и разговор по телефону, отмечая изменения в голосе, мимике, жестах, с одной стороны, и попытка объяснить свои наблюдения, с другой стороны, может быть предложена на видеопрактикуме. Интересен и опыт применения диктофона, когда небольшой текст в исполнении испытуемого даёт возможность отследить только интонации голоса без связи с жестиком и мимикой.

Проигрывание позволяет лучше понять свою идентичность. Например, вопрос, какие роли на самом деле играет человек? Пятиклассник и выпускник не дадут однозначно одинаковых ответов. Просьба обозначить не менее 10 ролевых позиций, связанных с собственным статусом вызывает различные трудности. Идентичность как процесс освоения ролей и приобретения статусов очень хорошо рассматривается посредством игры.

Еще один вариант игры – освоение такого сложной разновидности возраста как символического. Когда группа обучающихся посредством пантомимы изображает тот или иной возраст, а все остальные угадывают, о чем идет речь, показ по умолчанию предусматривает изображение символов того или иного возраста. Даже без предварительной подготовки, с помощью педагога можно выделить те особенности возраста, которые закреплены в представлениях людей и воспроизводятся каждым новым поколением.

Ресурсы театра практически не ограничены и могут быть использованы в самых разных уроках. Есть смысл привлекать кукольный театр для моделирования социальных явлений и процессов, не привязанных эмоционально к личности обучающихся. А вот теорию конфликта, например, эффективнее было бы моделировать уже через сценические этюды, привлекать средства драматизации, выносить действие на сцену, роль которой может исполнять пространство перед классной доской.

Ваше мнение

В книге «О профессии режиссера»⁴² режиссер Г. А. Товстоногов акцентировал внимание всех, кто занимается воспитанием и обучением на возможности театра:

"Театр — школа, в которой не учат в обычном смысле слова... С высокой кафедры — сцены подсказывают зрителям ответы. И чем незаметнее эта подсказка, тем лучше "ученики"- зрители воспринимают урок-спектакль.

Театр — это школа, в которой учатся с удовольствием, не замечая того, что учатся... С некоторыми поправками эта истина принадлежит всему искусству".

Как эти высказывания можно применить к школьному обучению?

Игра, как и труд, является одним из основных видов человеческой деятельности. Если ещё не читали, прочитайте обязательно. Хейзинга Й. *Homo ludens. В тени завтрашнего дня.* М.: 1992. Игра, как освоенный этап деятельности, становится основой, почвой для развития других видов деятельности, поэтому широко используется как средство обучения..

⁴²Товстоногов Г. А. О профессии режиссера. Зеркало сцены. Кн. 1: О профессии режиссера. Сост. Ю. С. Рыбаков; предисловие К. Рудницкого. — Л.: Искусство, 1980.

Типологии и классификации игр

По виду активности					
двигательные	интеллектуальные	трудовые	социальные	психологические	Театральные
<i>Передача мягкого мяча при повторении терминологии</i>	<i>«Умники и умницы»</i>	<i>«Эстафеты событий»</i>	<i>«Хищники и жертвы»</i>	<i>«Казино»</i>	<i>Кукольные инсценировки понятий (меритократия, охлократия и т.п.)</i>

По характеру педагогического процесса			
обучающие	познавательные	репродуктивные	коммуникативные
тренировочные	воспитательные	продуктивные	диагностические
контролирующие	развивающие	творческие	психотехнические
обобщающие			

По изучаемым сферам и предметам							
исторические	спортивные	литературные	правовые	географические	политические	экономические	интегрированные

По особенностям игровой среды			
предметные игры	настольные	компьютерные	телевизионные
беспредметные	комнатные	сетевые	
	уличные		
	на открытой местности		

По характеру игровой методики					
сюжетные	Рольевые	деловые	имитационные	драматизации	дидактические

Игра учит, игра показывает, кто есть кто, а также с кем и на каких условиях следует взаимодействовать. И, поскольку игры без правил не бывает, обозначим правила самой игры как метода обучения:

- произвольность, свобода, мотивированная деятельность;
- В ИГРЕ ЖИВУТ – все чувства настоящие;
- игра темпоральна, ритмична, самодостаточна;
- игра – приобретение опыта, деятельность, поэтому трудна;
- игра – социальное творчество, поле общения и взаимодействия.

Как учить, играя?

Учебная игра, как метод обучения, моделирует ситуации учебные, житейские, помогает соединиться теории с практикой. Не сразу будет виден результат в виде выученного материала, в игру надо быть принятым, игрой надо управлять, не мешая игре, а это мастерство. В игре мало шансов усадить всех ровненько и действовать в тишине, кроме того, игра должна быть спланирована и подготовлена, она не часто идет спонтанно. Не всегда игру затевает учитель, в чьи планы она входит.



Рис.27. Алгоритм игры

Особый методический шик - увидеть игру в активности детей и поддержать, переведя в учебное русло. Если рассмотреть этот процесс подробнее, подробнее, можно получить обобщенный алгоритм организации игры как средства обучения (см. табл.27)

В дидактических играх - зада-

чей учащихся является мобилизовать имеющиеся знания и быстро принять решение, проявить находчивость и в результате выиграть состязание, то есть игры могут быть индивидуальными и коллективными. Как правило, данные игры не занимают много времени, поэтому их часто называют игровыми моментами, например, блиц-опрос с мягким мячом, проводимый быстро и с соблюдением единственного правила- «поймал мяч- ответ на вопрос». Множество настольных игр, решение кроссвордов⁴³ в ма-

⁴³Варианты дидактических игр можно найти на сайтах:

<http://spisok-literaturi.ru/cross/kategorii-gotovyyh-crossvordov/obshchestvoznaniye.html>
<http://easyen.ru/load/obshhestvoznaniye/igry/254>

лой группе и иные игры с терминологией могут служить примером дидактической игры.

«Игры являются удобной основой для построения имитационной деятельности по разрешению различных (в т.ч. и практических) проблем. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи обучающимся активной позиции - от роли игрока – до соавтора игры».⁴⁴ *Деловая игра имитирует функции, социальные статусные роли, социально-экономические, политические и иные процессы. Поэтому участники принимают условия игры и меняют своими решениями игровую ситуацию, осваивая учебный материал в процессе игры. По ходу игры используются групповые обсуждения, фокусирующиеся как на предметной стороне решаемых проблем, так и на особенностях взаимодействия между участниками. Это дает возможность участникам перестроить свою работу в соответствии с промежуточными результатами.*⁴⁵

Типичным примером *деловой игры* являются всеми практикуемая игра «Выборы». По виду активности эта популярная игра театральная, поскольку связана с освоением ролевого поведения, исполнения предписанных действий. По характеру педагогического процесса относится одновременно и к обучающим, и к познавательным потому, что игра многоэтапна и на каждом этапе имеет свои особенности и специфику. По той же причине она относится к коммуникативным, тренировочным, продуктивным и творческим одновременно. По изучаемым сферам и предметам она представляет политологическое содержание стандарта, демонстрируя и интегрированный характер.

Табл.22

Алгоритм организации игры

Подготовка	Проведение	Анализ
разработка <i>учебной игры</i> : разработка или выбор и освоение готового сценария, план проведения, сюжет игры, содержание инструктажа для учащихся оборудование для игры	групповая работа над заданием: выполнение ролевых заданий, тренинг, мозговой штурм, работа с игротехниками	вывод из игровых ролей и ситуаций – пафосное объявление о том, что игра окончена и ты больше не роль, ты человек и ученик и т.д.
ввод в игру: определение целей, постановка проблемы, знакомство с регламентом, правилами, условиями игры, распределение ролей, формирование групп консультации	межгрупповая деятельность: выступления групп, защита результатов, работа с экспертами	Шеринг (рефлексия) - оценка и самооценка игровой деятельности - <i>что чувствовал в роли, какое открытие для себя сделал, как справился с ролью – что вышло, что нет и почему;</i> создание обобщений, подведение итогов и рекомендации по дальнейшему применению игровой технологии

⁴⁴ Белкова Е.А. Методические материалы по программе «Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых». Ярославль. Академия Пастухова, 2010. С.66

⁴⁵ Белкова Е.А. Там же.

Особенности игровой среды, кроме того, что игра требует использования множества предметов и проводится в комнате, требуют более подробных комментариев. Собственно, о комнате и речь: выборы любого уровня проводятся в школах, а значит, весь инвентарь хранится в школе и может быть использован. Игра проводится накануне реальных выборов, когда вся обстановка на избирательных участках уже установлена. Сил и времени для установки от учителя это не потребует, а детям мотивации добавит – обстановка-то реальная, не «игрушечная». Проведение игры «Выборы» не представляет больших содержательных и кадровых затруднений еще и потому, что состав участковых избирательных комиссий представлен, зачастую учителями этой же школы. А это значит, что компетентных помощников даже начинающий учитель найдет без труда.

На этапе подготовки прорабатывается сюжет и подробный сценарий игры, который представляет описание процедуры избирательного процесса в соответствии с законодательством. Кроме оборудования самого участка для игры изготавливаются бланки избирательных бюллетеней, списки избирателей, протоколы избирательной комиссии и т.п. Сюжет деловой игры составляет и содержание инструктажа для учащихся, который проводится до распределения ролей. Ввод в игру начинается с определения целей – ознакомление с избирательным процессом и постановка проблемы – осознание выбора политического и электорального поведения в избирательном процессе, знакомство с предвыборной агитацией, знакомство с регламентом, правилами, условиями игры. Особое место занимает распределение ролей: политических лидеров, председателя и членов УИК, кандидатов в депутаты, электората, актива политических партий и т.п. По сути, происходит формирование групп политиков, УИК⁴⁶, электората, общественных наблюдателей. С каждой группой проводятся консультации по содержанию их деятельности.

Проведение игры происходит поэтапно: групповая работа над заданием начинается с партийного строительства: исполнители ролей политических лидеров рекрутируют в свои ряды желающих.

Второй этап – дебаты. Окончательно класс делится на партии по политическим пристрастиям, руководствуясь симпатиями к выступлениям в дебатах исполнителей ролей политических лидеров.

3 этап - предвыборная агитация в течение 2 дней, затем устраивается день тишины,

4 этап - процедура выборов. Явка на участок проводится по паспортам – если класс младший и паспортов еще нет, стоит сделать игровые. У старшеклассников процесс идет интереснее – они впервые осознают необходимость паспорта. Правила жесткие - без паспорта к голосованию не допускать, пусть даже все свои и все тебя знают. По паспорту и наличию записи в списках избирателей электорат получает бюллетени для голосования и проходит в кабинки для тайного голосования, чтобы поставить отметки.

⁴⁶ Участковая избирательная комиссия

5 этап – работа счетной комиссии. Подведение итогов голосования счетной комиссией и заполнение протокола.

6 этап – межгрупповая деятельность - защита результатов - обнаружение протокола.

Анализ игры состоит в выводе из игровых ролей и ситуаций – пафосное объявление о том, что игра окончена и ты пока не избиратель, не депутат, а ученик. Однако, роли, которые вы пережили в игре должны остаться в вашем арсенале на всю взрослую жизнь.

Шеринг (рефлексия) – все участники игры садятся в круг и по очереди высказываются о полученном опыте:

- что чувствовал в роли,
- какое открытие для себя сделал,
- как справился с ролью – что вышло, что нет и почему.

Создание обобщений о необходимости участия в политической жизни общества, формировании активной позиции в электоральной среде. Подведение итогов и рекомендации по дальнейшему применению полученного опыта для обсуждения в семье и возможном изменении абсентистской позиции.

По характеру игровой методики «Выборы» являются безусловной имитацией, однако имеющей сюжет, сложный ролевой набор предполагают деловую мотивацию. Игра сложна по содержанию и темпорально нагружена, но эта игра стоит свеч. Сюжетная игра, как метод обучения, направлена на имитацию или моделирование искусственной ситуации в учебных целях и фокусируется на цели - научить действовать правильным и наиболее эффективным образом. Из минусов имитационной игры можно отметить сложность в отслеживании соблюдения множества правил, которые следует соблюдать в ходе игры, что существенно ее затрудняет, и исходящей из этого сложностью управления.

Как и любая деловая игра «Выборы» отличается тем, что в ней отыгрывается проблема социального управления, выбор пассивности или участия, осознанное принятие решений. Эффект деловой игры достижим за счет личного проживания и осознания игровых ролей, снятия страхов ошибки, неизвестности исхода игры (никто не знает кто победит на выборах). Также, учебная деятельность теряет монотонность, добавляет динамики и дает пищу для размышлений – что означает быть полностью дееспособными, взрослыми?

Из опыта работы проекта «Живое право»⁴⁷ следует, что деловые игры - один из самых сложных методов обучения и требуют тщательной подготовки и следованию рекомендаций по ее организации. Хорошо продуманная деловая игра отличается высокой степенью самообучения и самоорганизации. Образовательная программа “Живое Право” рекомендует проведение на учебных занятиях по праву деловую игру, которая носит название “Дом права, или кто поможет гражданину?”. Сюжет деловой игры следующий: учащиеся класса делятся на группы: первая - граждане,

47 Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. - СПб.: Изд-во СПб. ин-та права, 2001.

которые желают решить свои юридические проблемы (описание юридических проблем дается в учебном пособии), и для этого они должны выбрать соответствующие правоохранительные органы, которые помогут решить их юридические проблемы, остальные учащиеся формируют игровые правоохранительные органы, такие как районный суд, прокуратура, милиция, нотариат, юридическая консультация, правозащитная организация, которые должны оказывать помощь гражданам. Граждане должны выбрать наиболее подходящие для решения их проблем организации. Задача сотрудников организации - решить, правильно ли выбрана организация, чем она может помочь гражданину и куда еще он может обратиться для решения своей проблемы.

Ролевая игра, отличается от деловой именно степенью неопределенности сценария исполнения ролей. Как метод обучения, ролевые игры являются вариантом исследования различных способов поведения в конкретных ситуациях. Учащиеся вживаются в роли других людей и действуют в их рамках, но на основе собственного опыта и присвоенных ценностей. В *ролевой игре* учащимся даются обычно незаконченные ситуации и, они должны принять конкретное решение, разрешить конфликт или завершить предложенную ситуацию. Методические рекомендации УМК «Живое право»⁴⁸ по организации *ролевой игры* на учебном занятии, также предполагают этапность.

Ролевая игра является наиболее персонифицированной формой учебной деятельности. Данный метод помогает естественным путем включать в учебную деятельность эмоции учащихся и направлять их в сторону рационального решения ситуации или проблемы.

Однако, *ролевая игра* не так безопасна, поскольку предполагает сильные эмоции и может спровоцировать навешивание «ярлыков» на исполнителей непопулярных ролей.

Безусловно, ролевая игра способствует развитию рефлексии и учит предвидеть последствия своих решений и действий, может повысить готовность к конструктивному выходу из конфликтной ситуации и дает знание о способах преодоления конфликтов и проблем. Все вышеназванное возможно только при условии регулярной практики, а не разовых проб, а главное, при условии профессионального сопровождения со стороны учителя. Не повредит практике ролевых игр и мониторинг со стороны опытного психолога.

Контрольные вопросы

1. Нужно ли играть в старших классах?
2. Какие обучающие функции реализуются посредством игры?
3. Какие виды игр Вам известны?
4. Выберите одну из тем, изучающихся в курсе обществознания. Придумайте игру. Обоснуйте её необходимость.



Из роли необходимо вывести!!!

«Ты не Плохиш!
Ты, Вася, – наша
гордость и надежда
русской науки!»

⁴⁸ Там же

Организация ролевой игры

1. Подготовительная деятельность учителя	2. Подготовительная деятельность учащихся.
<p>Выбор игровой ситуации, ее место в рабочей программе по предмету:</p> <p>индивидуальные затруднения (общение с навязчивым продавцом),</p> <p>ситуации разрешения конфликта (спор с хозяином квартиры о сроках и размере оплаты),</p> <p>решение специфических вопросов (давать усыновленному ребенку сведения о его биологических родителях),</p> <p>вопросы наследства ...</p> <p>Содержание игровой ситуации должно соответствовать учебным целям и раскладываться по игровым ролям.</p>	<p>Знакомство учащихся с игровой ситуацией и распределение игровых ролей среди учащихся,</p> <p>все остальные учащиеся являются наблюдателями-супервизорами, которые так же могут получить опережающее учебное задание, фокусирующее внимание учащихся на важнейших аспектах <i>ролевой игры</i>.</p>
3. Проведение <i>ролевой игры</i> .	4. Подведение итогов <i>ролевой игры</i> .
<p>Учащиеся сами выбирают стиль поведения во время исполнения игровых ролей.</p> <p>Вмешивается в ход <i>ролевой игры</i> , только если возникают трудности.</p> <p>После <i>ролевой игры</i>, на этапе вывода из игры, чтобы снять стереотип восприятия учащихся полезно поменяться игровыми ролями и еще раз продемонстрировать игровую ситуацию.</p>	<p>Во время шеринга происходит обсуждение <i>ролевой игры</i>, с точки зрения того, что нового и полезного учащиеся узнали из игровой ситуации и действий исполнителей игровых ролей, обсуждаются возможные решения игровой ситуации.</p>

2.5. Работа с текстом

В данном параграфе мы объединили различные методы и приемы, направленные на развитие способностей учеников к анализу чужого текста и созданию собственного. Традиционно, текст – это высказывание в устной или письменной форме, целостное по смыслу и оформленное в соответствии с правилами русского языка. Основными признаками текста являются связность и цельность. Предложения, входящие в текст, расположены в определенном порядке. Каждый текст включает в себе определенное содержание, то есть имеет свою тему. В то же время, визуальное изображение тоже может быть прочитано как текст, поскольку обладает определенным смыслом, который также может быть выявлен. Тем не менее, данный параграф посвящен работе с вербальными письменными текстами.

Работа с письменным вербальным текстом сегодня является довольно сложной, поскольку противоречит новой практически уже доминирующей визуальной культуре, и кропотливой, потому что включает в себя множество операций. В то же время эта множественность позволяет разнообразить деятельность учеников, и тем самым повышать их мотивацию.

Раньше создание своего текста было важной частью образовательного процесса, например, на литературе школьники постоянно писали сочинения. Зачастую писали плохо, кое-как, учителя ругались, проверяя эти «неуклюжие» тексты. В то же время, это был значимый опыт. Сегодня тоже пишутся эссе по обществознанию, но судя по результатам ЕГЭ, либо не пишутся вообще, либо делается это весьма формально.

Работа с текстом – это всегда создание собственного текста, иначе никакой работы нет. Когда на вопрос учителя: «Поняли?», школьники недружно отвечают: «Поняли», то это иллюзия, самообман педагога, вроде я что-то сделал. А вот когда школьник в ответ или задает вопрос, или произносит какое-либо высказывание, продолжающее предыдущее рассуждение, вот тогда действительно понял или, по крайней мере попытался понять. Опытные учителя не ограничиваются скуными кивками обучающихся: «Да, понятно». Они требуют связного ответа, докажи, что понял. И это совершенно обоснованно, когда человек работает с текстом, у него в голове возникает собственный текст, который нужно озвучить, проговорить. «Мысль рождается в слове, завершается, оформляется в словесном выражении», писал Л.С. Выготский.⁴⁹

Создание текста начинается с ведения своей рабочей тетради, в данном случае мы не говорим об аккуратности, хотя и она имеет значение. Мы говорим о способности ученика в тетради систематизировать результаты своего обучения. Предлагаем организовать тетрадь таким образом, чтобы она состояла из 4-х частей⁵⁰.

Часть первая – тетрадь открывается в обычном режиме – рабочее пространство для выполнения практических работ, записи важной инфор-

⁴⁹Выготский. Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. С. 307

⁵⁰ Критерии оценивания данного вида работы тетради смотрите в главе 3.

мации без злоупотребления в виде постоянного конспектирования параграфов учебника.

Часть вторая – тетрадь переворачивается и открывается с последней страницы – там размещается словарь – для фиксации терминов и понятий в их смысловой интерпретации. Например:

термин	смыслы	источники информации

Можно упрощать или усложнять форму записи в соответствии с целями обучения, возрастом и уровнем притязания учеников. Например, для подготовки к дискуссиям, к эссе в старших классах использовать форму критического дневника. Например:

ТЕМА.....			
Основные понятия проблематика	авторы	точки зрения	моя точка зрения
Теория происхождения государства	Платон	.....	.....

Или делать концепт-таблицу – для применения в исследованиях, знакомстве с новыми понятиями, темами. Вместо традиционного словаря при обобщении и систематизации.

Объект исследования	Суть-существительное	Характерные черты и свойства			
		Смысл-существительное	прилагательное	Глагол	Пример
Явление	Инфляция	Вздутие	Галопирующая Ползущая ...	«Взлетает»	годовой рост цен от 10 до 50 %). Опасна для экономики
Процесс	Глобализация	Интеграция	Всеобщая	Унифицирует	Глобальное общество
Наука	Социология	Общество	Системное	Изучает	О. Конт 1798—1857 годы жизни

Часть третья – следует после словаря и выделяется как отдельная рубрика – Имена или Персоналии. Например:

Кто	Что	Где	Когда
Якоб Леви Морено	Теория социального атомы	Италия	20 век

Часть четвертая – следует после третьей и является самой объемной, некоторые дети заводят себе отдельную тетрадь – «Мысли мудрых» или «Афоризмы» или «Цитаты». Эта часть активно используется во время дискуссий и написания эссе в качестве источника для аргументации. Таким образом, тетрадь становится пособием для саморазвития и служит ученику в трудную минуту как источник информации.

В рабочей, первой части тетради, возможны разнообразные формы фиксации материала – от тестов до рисунков и подписей к ним.

Фиксация в тетради не эффективна в том случае, если запись не структурирована и не осмыслена, поэтому, может и должна быть организована разнообразно по форме и эффективности, например:

«Бортовой журнал» – записи при самоподготовке, при подготовке к консультации, при подготовке к ЕГЭ\ОГЭ как вариант систематизации и обобщения

Дата	по теме известно.....	Новые приращения	Осталось не понятным или надо спросить(уточнить).....

Вопросный дневник, цель которого – тематическая систематизация понятийного аппарата

Тема		
Вопросительные слова		Основные понятия темы (например)
Что Кто Какой Который От чего По какой причине Чем отличается Почему и т.д.	Спрос Покупатели Ажиотажный От рекламы, тревоги, паники	Предложение Продавцы Ограниченное От спроса... ...

Фиксация в виде конспекта – учить конспектировать, что означает изобретать разумные варианты сокращения слов, структурировать текст в виде записи определений, схем, таблиц, плана.

Фиксация протоколистами (или супервизорами, специально назначенными учениками) в бланк. Как правило, эффективна в ходе игровых моделей, практикумов, когда супервизия позволяет перенимать опыт деятельности, догонять отстающим ушедших вперед товарищей без ущерба для репутации, систематизировать материал, также хорошо и привычно работает на лабораторных практикумах.

Что делали	Что наблюдали	Выводы
Слушали выступление (рассматривали фото) Фиделя Кастро и Индиры Ганди (или иного политического лидера)	Жестикуляцию, интонации, паузы, формы обращения	Каждый политический лидер обладает индивидуальной харизмой, позволяющей создавать и поддерживать авторитет и внимание аудитории

Фотофиксация – актуальна в ходе деловых и ролевых игр, иных форм моделирования, на эмпирическом этапе исследования для создания иллюстраций к собственным выводам. На фото можно анализировать эмоциональные состояния человека, жесты, характеризующие и темперамент, и открытость человека в общении, а также, признаки принадлежности к той или иной социальной группе. Особо важно отметить фотофиксацию с помощью мобильных устройств - с доски на фото снимаются выводы, схемы, формулировки домашнего задания и иная информация. Нет

оснований возражать против такого способа сохранения информации – в свой гаджет ученик смотрит явно чаще, чем в бумажный дневник. Фото пересылаются друг другу, группируются, обсуждаются, а значит обрабатываются, активно участвуют в обучении.

Диктофонная фиксация – выступления с трибуны с докладом, аргументация в дебатах и дискуссиях – хороший материал для анализа скрытой агрессивности, лидерских качеств, уверенности, чистоты речи. Как бы ни фиксировались информация в тетради или бланках, фото, аудиозаписях, она нуждается в дальнейшей обработке.

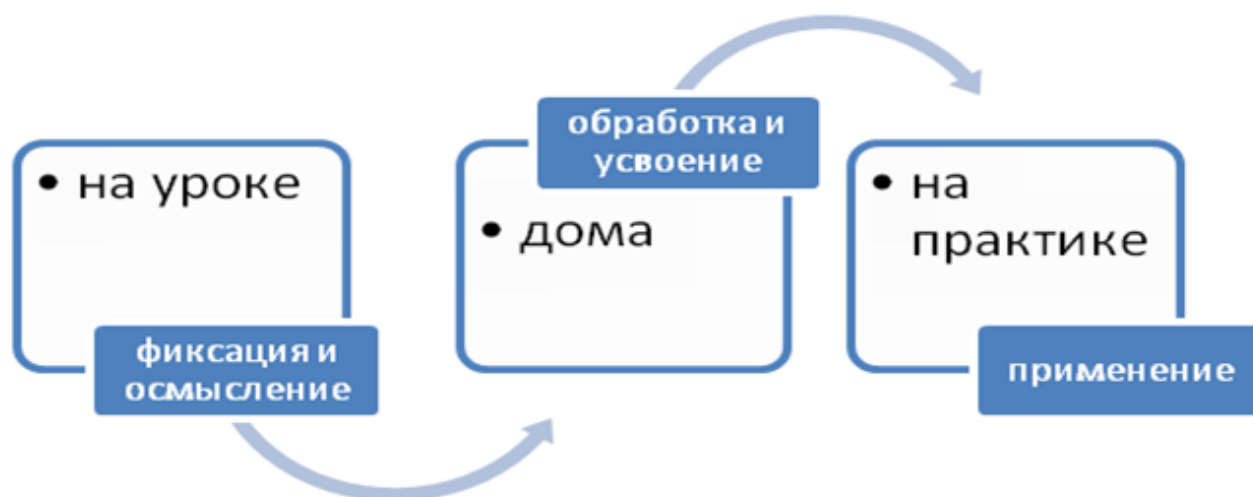


Рис. 28. Стадии обработки учебных записей

Как и любую информацию, фиксированную в тетради можно анализировать, дополнять, выделять главное и существенное, перегруппировывать, структурировать, переводить в иную форму, читать и пересказывать, заучивать, цитировать в иных работах и т.д.

Записи в тетради способствуют развитию способности к систематизации информации. В данном параграфе мы собрали различные приемы работы с текстом. Дело не только в том, что Единый государственный экзамен по обществознанию проходит в письменной форме. Письменная речь отличается от устной более логично и грамотно выстроенными формулировками.

Для систематизации своих рассуждений можно использовать прием «стихосложения». Данный прием популярен и вариативен. За основу берутся традиции стихосложения разных культур, в которых оказывается очень много общего (см. табл.24). Тема задается на этапе рефлексии в рамках изучаемого материала.

Табл.24

Правила стихосложения

Правила	Синквейн	Диаманта	Хокку	Синту
сколько строк	5	7	3	5
чья традиция	Французская		Японская	
Правила				
первой строки	одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.	одно слово, обозначающее суть явления или процесса	исходная информация о месте, времени и сути события.	слово, обозначающее то, что описывается (объект, событие или явление)
второй строки	два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.	два прилагательных	раскрывает смысл первой, наполняя мгновение особым очарованием.	наблюдение за описываемым, выраженное через ощущение какой-либо одной модальности(зрение, осязание, слух или обоняние)
третьей строки	три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.	три причастия – действие	выводы, которые очень часто отражают отношение автора к происходящему, поэтому могут быть весьма неожиданными и оригинальными.	мысль, чувство, оценочное суждение о том, что описывается.
четвертой строки	целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная	четыре существительных - ассоциации		еще одно наблюдение, выраженное по средством другой модальности ощущений, отличной от использованной во 2-ой строке.

	учеником фраза в контексте темы.			
пятой строки	это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение.	три причастия – действие		смысловый признак объекта описания, выраженный одним словом.
шестой строки	-	два прилагательных - определение	-	-
седьмой строки		антагонист первой строки - одно слово, противоречащее первому по смыслу, имеющее противоположное значение		

Материалом для *использования приема "Чтение с остановками"* (аналог «Лекции со стопами») служит повествовательный текст. Школьнику самому нужно найти оптимальный момент в тексте для остановки. Эти остановки - своеобразные шторы:

• известная информация	• неизвестная
------------------------	---------------

По одну сторону находится уже известная информация, а по другую - совершенно неизвестная информация, которая способна серьезно повлиять на оценку событий. Этот прием требует не только серьезной корректировки собственного понимания, но иногда даже отказа от прежней позиции. После каждой остановки необходимо задавать вопросы разных уровней. Последним должен быть задан вопрос "Что будет дальше и почему?".⁵¹

Сегодня обучающимся, особенно в старших классах, приходится обрабатывать и усваивать на уроках значительное количество информации. Обучая детей работать с информацией обдуманно, системно, мы не только способствуем развитию опыта, необходимого как в школьной, так и во внешкольной жизни, но и предупреждаем усталость и нервное перенапряжение. Используем следующий прием работы с текстом "Сводная таблица". Прием помогает систематизировать информацию, проводить параллели между явлениями, событиями или фактами.⁵² Выглядит эта таблица просто:

	Линия сравнения	
	явления	
	события	
	факты	

В колонки, расположенные по обе стороны от «Линий сравнения», заносится информация, которую, собственно, и предстоит сравнивать. В рамках этого приема стоит организовать сбор информации несколькими группами по объектам или явлениям одного ряда сравнения, например, спектр идеологий в курсе политологии.

	Линия сравнения	
	Отношение к собственности	
	Отношение к свободе	
	Главная идея	

На первом этапе использования приема линии сравнения задает учитель. Желательно, чтобы линий сравнения было не меньше трех. Ученики старших классов выделяют линию сравнения сами, так как рабо-

⁵¹См. например, Рубан И.М. Технология критического мышления на уроках английского языка // Педагогика on-line (электронный журнал педагогов Санкт-Петербурга). Режим доступа <http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii/34-2012-02-19-14-29-51/375-2012-11-06-17-23-58>

⁵²Пример работы с такой таблицей можно посмотреть в методической разработке Золотовой И.А. Возможности технологии РКМЧП для формирования и развития умения работать с письменным текстом // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/586011/>

тать по навязанному сценарию неинтересно. Желательно использование цитат, что поможет в дальнейшем написать эссе.

Совместные письменные размышления нескольких учеников помогут им более глубоко проанализировать прочитанный текст, рассмотреть его с различных позиций. Работа со сводной таблицей может быть не только индивидуальной, но и парной, а также групповой. В этом случае предлагаемые задания позволят ученикам не только обобщить изученный материал, но и действовать сообща, согласуя свою точку зрения с мнением других людей.

«Выбери слово» – упражнение, назначение которого в том, чтобы научиться отбирать непонятные, новые, неожиданные в данном контексте слова и выражения в учебном тексте, вносить в свой словарь, давать осмысленные определения. Продолжая эту работу от слов можно перейти к предложениям, классифицируя их на группы:

Учащиеся выбирают в тексте учебника предложения и зачитывают их.



Рис. 29. Схема выполнения упражнения

Из предложений-проблем можно научиться конструировать познавательные задачи. Для этого стоит взять опорное, смысловое предложение и сформулировать на его основе вопрос о проблеме. Затем снова прочитать следующий блок учебной информации, найти опорное предложение, с которого начинается смысл высказывания, «опора, основа» сюжета, и конструировать познавательную задачу, используя вопросы и вопросительные слова, выписанные на доске.

Например:

текст	Изучаемая про- блема	предложения
Жил старик со своею старухой	Функции семьи	Опорное, смысловое
у самого синего моря.		
Старик ловил неводом рыбу.		
Старуха пряла свою пряжу.		Предложение проблема
Познавательная задача: кто в семье обеспечивает пополнение семейного бюджета? Какова ситуация на местном рынке с продукцией, производимой старухой? Живет ли данная семья только за счет натурального хозяйства? И т.д.		

Читая текст далее, задаем «простые» вопросы «Что? Кто?», «Где?», «Когда?» «Какие?» по тексту.

Раз он в море закинул невод	Что? Кто? Где? Когда? Какие?	
Вышел невод с одною тиной		Опорное предложение
Он другой раз закинул невод		
Вышел невод с травой морскою		Опорное предложение
В третий раз закинул он невод		
Вышел невод с одною рыбкой		Опорное предложение

Познавательная задача: какова демографическая ситуация в населенном пункте, где проживают старик со старухой? Какова экологическая ситуация? Какова инфраструктура? Каковы перспективы дальнейшего проживания в данной местности? Что произойдет с доходом семьи в случае стабильного снижения улова? Кто становится кормильцем семьи при постоянной неудаче на рыбалке? Где найти иные способы материального обеспечения семьи из двух стариков? Как изменится структура рынка, если рыба вообще перестанет ловиться?



Рис. 30. Расшифровка ЗУХ

Еще один прием работы с текстом «Маркировочная таблица ЗУХ». Составляется маркировочная таблица с опорой на рефлексивный опыт и личностное отношение к материалу. В каждую из колонок необходимо разнести полученную в ходе изучения темы информацию. Особое требование – записывать сведения, понятия или факты следует только своими словами, не цитируя учебник или иной текст, с которым работали.

Прием позволяет учителю проконтролировать работу каждого ученика и поставить отметку за работу. Если позволяет время, таблица запол-

няется прямо на уроке, если нет, то можно предложить завершить ее дома, а на данном уроке записать в каждой колонке по одному или два тезиса или положения.

На первом этапе использования приема желательно для заполнения таблицы брать небольшие по объему темы, и потребуется помощь учителя. Работа над таблицей может служить хорошей подготовкой к зачету по пройденной теме. Возможно заполнение таблицы как формы итогового контроля по теме, особенно для неуспевающих, долго и много болевших, а также, самостоятельно занимающихся на продвинутом уровне, то есть для детей с особыми образовательными потребностями. Прием учит не только задавать вопросы, но и планировать свою образовательную деятельность.

Еще один вариант маркировки текста - "Пометки на полях" (Инсерт). Этот прием очень часто используется в технологии развития критического мышления. Является средством, позволяющим ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста.

С точки зрения организации работы особенных сложностей не возникает: освоившись с рядом маркировочных знаков, ребята довольно быстро в ходе чтения размечают текст карандашом на полях. Помечать следует отдельные абзацы или предложения в тексте. При обычном чтении даже взрослые, а тем более дети, пропускают то, что не поняли в тексте. А вот маркировочный знак "?" фиксирует внимание на непонятном и планирует дальнейшую работу с информацией. Такое активное чтение способствует развитию системности мышления, развивает умение классифицировать поступающую информацию, выделять новое. При повторном чтении внимание обращается еще раз на то, что не знал, а это способствует запоминанию новой информации. Особенно эффективным и интересным становится использование приема при работе с текстом, который содержит информацию, противоречащую старым представлениям, особенно с



бенно с текстами, содержащими не бесспорную информацию.

Для достижения эффективности использования этого приема необходимо соблюдать правила чтения текста с пометками, которые могут использоваться учащимися как памятки.

Рис. 31. Прием «Пометки на полях» (Инсерт)

Правила использования приема ИНСЕРТ:

Учителю: Четко обозначить время, отведенное на эту работу, следить за регламентом и определить форму проверки и оценки проделанной работы.

Когда текст прочитан и таблицы заполнены, целесообразно объединиться в мини-группы (4-8 человек) и обсудить результаты. Во время проговаривания информация лучше усваивается и дополнительно структурируется. После обсуждения в мини-группах можно вернуться к фронтальной работе.

На стадии рефлексии можно задавать следующие вопросы.

Вернитесь к тому, что вы знали до прочтения текста.

Какие знания подтвердились?

Какие не подтвердились?

Ученикам: Значки ставятся по ходу чтения. Прочитав один раз, необходимо вернуться к своим первоначальным предположениям и вспомнить, что вы знали или предполагали по данной теме раньше. Прочитайте текст еще раз. Возможно, количество знаков увеличится.

Необходимо записать информацию! Для этого можно использовать таблицу, которая легко заполняется с помощью пометок в тексте.

Если у учеников крайне низкая мотивация к работе с текстом, нужно использовать следующие приемы – для начала подбирать тексты, интересные школьникам. Устраивать соревнования на основе работы в группах или индивидуально. И задавать вопросы самому, и стимулировать к этому других учеников. Например, переходящий титул – «лучший ученик Сократа» для тех, кто наиболее активно и интересно задает вопросы.

Прием "Кубик" используется на этапе осмысления информации. На



Рис. 32. Пример кубика понятий

каждой стороне кубика, будь он взят из игры в готовом виде или склеен из картона, пишется одно из следующих заданий:

1. Опиши это... (Опиши цвет, форму, размеры или другие характеристики)
2. Сравни это... (На что это похоже? Чем отличается?)
3. Приведи ассоциации... (Что это напоминает?)
4. Проанализируй это... (Как это сделано? Из чего состоит?)
5. примени это... (Что с этим можно делать?)

Как

это

применяется?)

6. Приведи "за" и "против" (Поддержи или опровергни это)

Ученики делятся на группы. Учитель бросает кубик для каждого стола и определяет, какого типа учебные действия группа будет выпол-

нять при работе с текстом. "Кубик" позволяет ученикам реализовать различные стороны проблемы, темы, задания, позволяет создать целостное (многогранное) представление об изучаемом материале, показывает варианты интерпретации информации. В ходе выполнения подобных заданий и упражнений у учеников формируются не только умения выделять ключевые слова, но и умение найти ошибку и исправить ее, умение проработать информацию по степени новизны и значимости. Развиваются умения мыслительной деятельности: умения сравнивать, выделять главное, умение прогнозировать, умение обобщать и систематизировать.

Все результаты работы с текстом могут и даже должны быть завершены созданием собственного целостного по смыслу и связного текста – эссе.

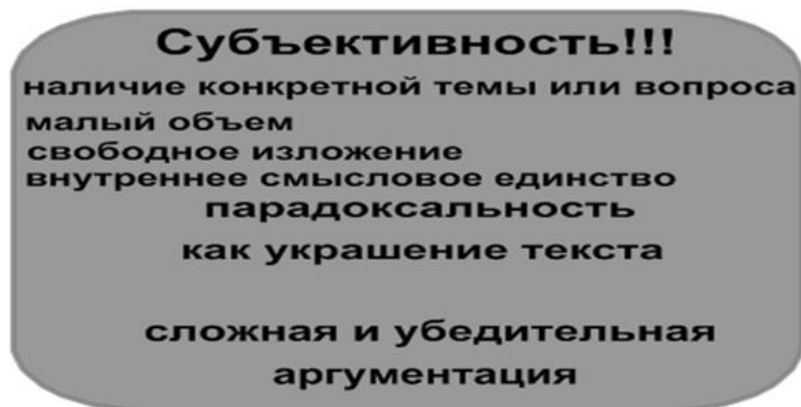


Рис. 33. Признаки эссе

Эссе - это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Обычно эссе пишется прямо в классе после

обсуждения проблемы и по времени занимает не более 5 минут. Есть возможность преобразовать этот прием в мини-эссе или экспресс-эссе и назвать его как это делали древние латиняне: «Dixi!»⁵³

Более масштабные эссе (лат. «опыт») – размышления в письменной форме, отражающие мнение автора, его точку зрения, согласующиеся с его опытом. Объем эссе - от половины до полутора страниц, а мини-эссе или экспресс-эссе – пара фраз. От традиционного сочинения отличается большей свободой и меньшим объемом. Суть этого метода не только в том, чтобы выразить свои мысли в письменной форме, но и поделиться своим мнением с другими, выслушать чужую точку зрения. Детям (да и не только им) не всегда легко выразить свое мнение в развернутом, логичном виде сразу, – читая свои записи это сделать проще.

Рекомендации по использованию приема «Эссе».

1. Лучше не оценивать эссе с точки зрения грамотности, а воспринимать прием как способ развития мышления.
2. Четко обозначить время, отведенное на эту работу, и следить за регламентом.
3. Поощрять оригинальность высказываемых суждений.
4. Не забывать о категориальном аппарате. Ученик должен использовать понятия свободно, основываясь на них в своих рассуждениях.

⁵³ С латинского – я сказал!

Научившись выражать своё мнение по проблеме письменно и аргументировано, можно осваивать и эссе для ЕГЭ. Критерии известны. А вот стадии освоения этого умения попробуем обозначить:

1 стадия – уже описана выше. Главное событие и цель – *выражение собственного мнения*. Отметка за работу на этой стадии может быть высокой в том случае, если своё мнение выражено и аргументировано собственным опытом, и снижаться по мере уменьшения наличия этих признаков. Если первые попытки эссе не являются собственным мнением, оценивать их не надо. Стоит стимулировать рефлексию сменой формулировки темы, перестановкой акцентов, иными вариантами подачи проблемы.

2 стадия – *освоение структуры эссе*. Эссе предполагает вводную часть, основную – выдвижение тезиса и приведение аргументации. Далее следует переформулирование тезиса.

Цепочка «тезис-аргумент» для эссе является базовой, для её освое-

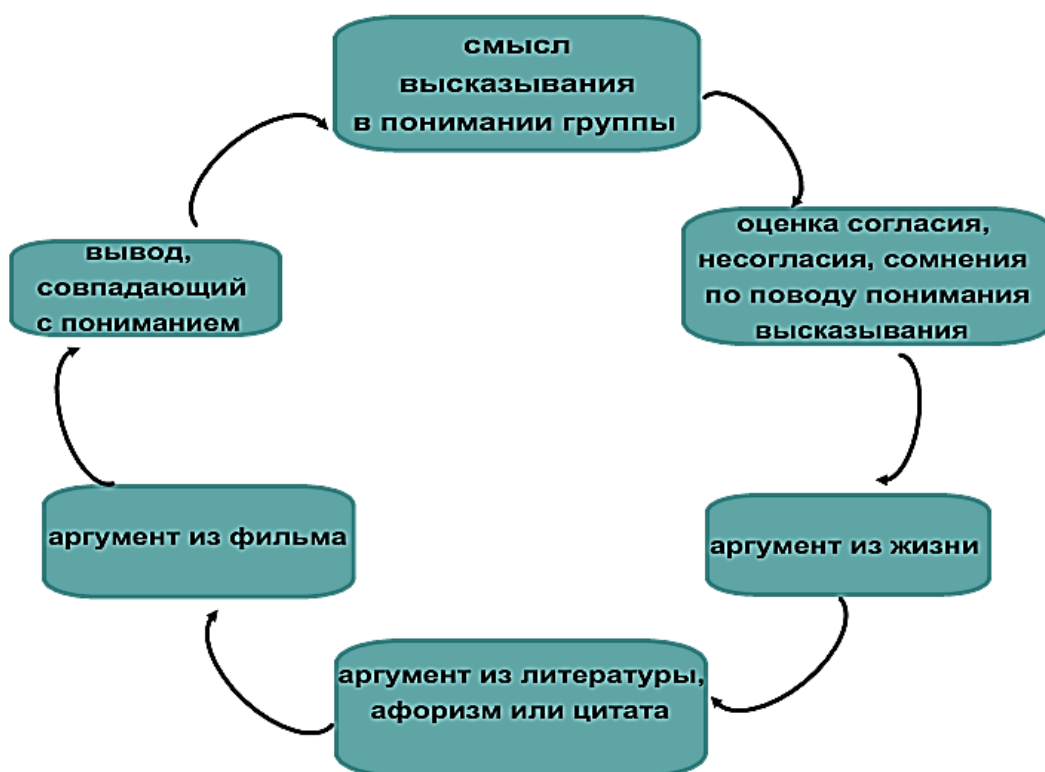


Рис. 34. Этапы работы над эссе в группе

ния предлагается использовать метод незавершенных предложений. В зависимости от уровня школьного обучения эти предложения усложняются, не будет лишним потрени-

роваться и в старших классах. Например, в 6 классе: «Человек считается умным (добрым, сильным), если он...»; в 11 классе: «Цены на нефть падают, потому что...».

В оптимальном варианте эссе начинается с определения вопросы или проблемы и этим же заканчивается, но уже последующим вариантом. Например, стремится современный человек получить как можно больше информации, можно попробовать сначала доказать этот тезис. А потом переформулировать – не стремится, а избегает возможной информации. И,

конечно, нужно написать заключение, сделать выводы из своих рассуждений.

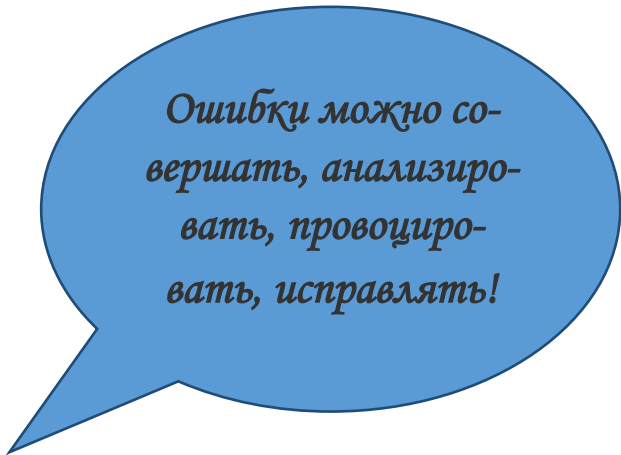
Для тренировки можно использовать прием группового эссе, который применим как на первой, так и на второй стадии. Вариант «цепочка» - начиная сидящего на первой парте и до последнего ученика, каждому дается слово по поводу темы эссе. По ходу высказываний учитель комментирует, какой структурный элемент эссе продемонстрирован в данном суждении: тезис или аргумент...

Вариант «жесткие группы» - количество групп определяется количеством структурных элементов эссе: Группы готовят в ходе обсуждения только один элемент и затем произносят свои наработки в нужной последовательности. Можно пройти как минимум три сценария развития темы в групповом эссе от согласия с мнением автора высказывания до не согласия, особый интерес представляет сомнение, что потребует подбора сложных аргументов как ЗА, так и ПРОТИВ.

Практикующие учителя смогут найти множество сценариев развития этого метода, и тогда групповое эссе станет отличным подспорьем в подготовке к эссе в индивидуальном режиме. Например, вариант группового эссе – реферативный. На групповых столах лежит стимульный материал: цитаты, факты, опубликованные в различных источниках, афоризмы, словарные карточки по теме, сведения о персоналиях. Каждая группа, переходя от стола к столу, ограниченная во времени работы за каждым из столов, набирает материал, чтобы склеить из него готовый текст эссе. Вот только придется между склейками вписывать свои мнения и делать связи между цитатами. Готовые тексты важно провести через экспертизу оппонентов – по критериям (ключам экспертов) оценить и составить рецензию на выполненную работу группы соперников. Такая работа занимает два урока, может проводиться в режиме консультации или составить содержание элективного, факультативного занятия.

3 стадия – *тренинг*. Стоит побольше попрактиковаться на этой стадии и пописать не менее одного эссе в неделю. На данном этапе важно использовать разные виды оценивания – от экспертного до самооценки.

С помощью схем можно обобщать идеи, высказываемые во время «мозгового штурма» и других версий дискуссии. Например, такой прием «Корзина идей, понятий, имен». Это прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на той стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают, что знают ученики по обсуждаемой теме урока. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме.



Ошибки можно совершать, анализировать, провоцировать, исправлять!



Рис. 35. Формирование «корзины идей»

Это важно!

Записывать все идеи, даже если они ошибочные. Это вызовет желание доказать неправильность утверждения.

Не комментировать высказываемые детьми идеи, понятия, примеры, факты, имена.

Обмен информацией проводится посредством следующей процедуры: Сначала каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты). Далее следует организованное обсуждение. Время на организованное обсуждение не более 3 минут.

Все сведения кратко в виде тезисов записываются учителем в «корзинке» идей.

Схемы выступают и как способ фиксации материала, и как способ обобщения, и как способ систематизации понятий. В условиях информационного общества использование схем при изучении обществознания становится не просто эффективным, удобным, а насущно необходимым. Схема – «гипотетическая когнитивная структура, используемая для восприятия, организации и обработки информации».⁵⁴ Создавая схемы, именно разрабатывая, а не используя готовые, мы тренируемся, получаем опыт систематизации информации. Схема – это отражение очередного этапа работы над информацией. При составлении схем очень хорошо развивается культура ошибки, потому что совершенных схем не существует.

⁵⁴Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. СПб. 2000. С. 604

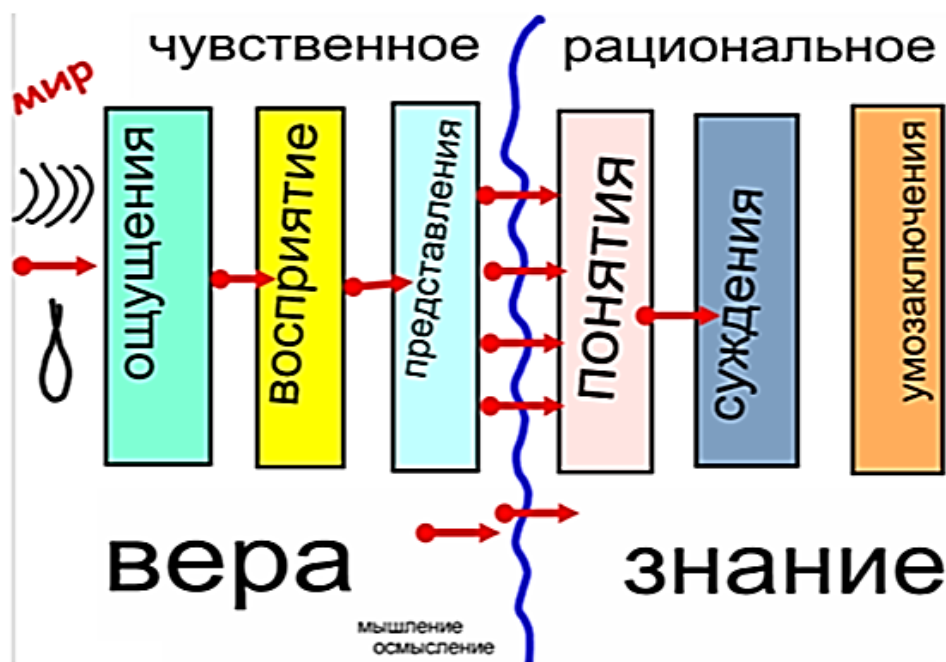


Рис. 36. Возможный вариант выполнения работы

В школе как-то быстро забывается истина про то, что человеку свойственно ошибаться. За ошибку карают, причем регулярно и судьбоносно. А, между тем, именно обществознание могло бы внушить человеку мысль, что ошибки делать МОЖНО и

НУЖНО. Чтобы составить наиболее полную, наиболее удачную схему нужно сначала попробовать различные варианты, при этом даже готовая схема будет иметь свои ограничения, для кого-то это будет считаться ошибкой, а для кого-то акцентом на определенных связях и отношениях, при игнорировании каких-либо других. И такую «ошибку» можно объяснить и доказать, почему было сделано именно так.

Займемся составлением блок-схемы, где каждый шаг в рассуждении выделен отдельным изображением (прямоугольником). Практикуя работу со схемами, используем прием графической регистрации связей путем построения графиков, структурно-логических схем, кластеров, конспектов, заполнением таблиц и матриц, моделирования с помощью графов, с помощью блок-схемы.

Задание 1. Построить схему взаимосвязей между основными понятиями темы «Познание», используя блоки. На рис. 36 использована идея М.А. Араповой.

Задание 2. Перестроить, сгруппировать их взаимное расположение таким образом, чтобы смысл понятий раскрылся с иной точки зрения.

Задание 3. Обогадите схему новыми понятиями, которые связаны с имеющимися по смыслу.

Анализируемые ситуации полезно делать максимально наглядными. В рабочей части тетради, возможны разнообразные формы фиксации материала – от тестов до рисунков и подписей к ним.

Комментирование предложенных вариантов схем и составит этап изучения нового материала силами учеников. Учитель работает в роли консультанта.

Помимо различных вариантов систематизации материала не стоит забывать о рисунках-схемах, которые создаются самими обучающимися с использованием образного мышления. Часто мы предлагаем просто нари-

совать, изобразить какое-либо понятие – приём, который используется с целью развития. Например, следующее задание.

Задание. Время и пространство. Кто-то задумывает планы и выполняет их, другие - живут исключительно сегодняшним днем, третьи - погружены в свое прошлое и, ничего не ждут от настоящего, от будущего... А четвертые - старательно балансируют в мире относительности. От многих причин зависит, каким образом они планируют, т. е. управляют своим временем. Однако, у каждого "типа" в его методах планирования есть индивидуальные преимущества и особые ограничения. Нарисуй в тетради фигурки этих персонажей и отметь векторами (стрелками) их особенности по отношению ко времени. Как каждый из перечисленных людей поступит в случае опоздания на автобус перед очень важной встречей?

Ситуации, в которых требуется найти соответствие между элементами различных множеств, можно моделировать с помощью графов. В этом случае элементы различных множеств будем обозначать точками, а соответствия между ними - отрезками. Пунктирные линии будут обозначать указанное в задаче отсутствие соотношения или проблемное положение, истинность которого требуется аргументировать.

Задание. Как подготовить реферат?

Составь пошаговую инструкцию, как подготовить реферат.

Сравни разные способы работы с рефератом, предложенные на рис.38, по степени самостоятельности автора реферата. Теперь сравни, как оценивает эти способы закон. Для этого сначала определи, какие законы регулируют защиту интеллектуальной собственности, авторских прав. Тебе поможет в этом учебник, может понадобится дополнительная информация (полный текст соответствующих статей закона).



Рис. 37. Пример кластера из стикеров

Очень интересно идет работа с понятиями и их взаимосвязями с использованием стикеров (маленькие листочки различной формы и цвета с клеевым краем): на каждом стикере пишется понятие, а затем из них вы-

клеивается схема взаимоотношений. Выданные в хаотичном порядке по три стикера каждому ученику могут сопровождаться заданием: «составить осмысленное предложение с данными понятиями: Власть, Спрос, Семья». Предложение может быть построено на дополнении, отрицании, противоречии или иным способом. Опыт показывает, что предложения получают осмысленными при любом сочетании понятий. Из стикеров также легко составляются и кластеры и «бродилки».

Рис. 38. Способы подготовки реферата



Наши ассоциации, знание, служащее основой для нового знания, опыт для нового опыта – все это кладем в прием графической организации материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия и именуемого кластером.⁵⁵ Слово кластер в переводе означает пучок, созвездие. Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает, часто в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, соединяя это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее.

⁵⁵См.: например, методическая разработка по теме: «Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания». Составитель – Тюмакова О.Н. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2012/09/16/metod-klastera-v-tekhnologii-razvitiya>

Мастер-класс на тему «Развитие творческого потенциала ребенка на основе системно-деятельностного подхода к обучению» Составитель – Бычкова И.Б. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/06/15/master-klass-razvitiya-tvorcheskogo>

Овладев навыками графического изложения материала, ребенок открывает для себя новые стороны изображаемого явления, учится отделять информацию, усвоенную от имеющихся знаний. Когда ребенок использует кластер, он лучше понимает себя и то, что изучает. Видя свою успешность, заинтересовывается в познании нового. Как легко угадывается не «НАШЕ» слово кластер в листах опорных сигналов Виктора Федоровича Шаталова! Именно сейчас, в 21 веке, когда наша визуальная среда сплошь символична, опорные конспекты Шаталова остаются крайне актуальными.

ЛОС – лист опорных сигналов – графический тезис-конспект - сверток информации в символах и развертка его в речи – актуальный метод работы с информацией на уроках обществознания. Опорные сигналы - это ассоциативные условные знаки-символы, способные пробудить в памяти ученика именно ту информацию, которая требуется, и связать её с другими смыслами и понятиями. Память человека устроена так, что необычное и оригинальное гораздо лучше запоминается, это свойство человеческой психики и мышления. Таким образом, составляемый опорный сигнал должен нести в себе эту необычность. "Компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия".⁵⁶ Опорные сигналы ориентированы на такой надежный и мощный механизм как зрительная память, ведь необычный вид рисунка или изображения прочно закрепится в памяти ученика и затем при вспоминании вызовет цепь информационных посылок, которая в нем спрятана. Для современных визуалов – это очень актуальный метод освоения большого объема информации.⁵⁷

Основные принципы построения ЛОС:

- 1 логичность
- 2 структурность
- 3 осмысленность
- 4 Автономность
- 5 Ассоциативность и образность
- 6 воспроизводимость
- 7 цветовая наглядность

В эпоху интерактивных досок опыт Шаталова получает второе дыхание и может стать основой для создания ЭОР.

ЛОС, кластеры очень продуктивно составлять при организации системного обобщения, например, при подготовке к ЕГЭ, при завершении темы, семестра. Выдав группам учеников карточки с понятиями, например политологии, учитель предлагает построить из них кластеры, расположив в логической последовательности, классифицируя, группируя, объединяя

⁵⁶Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. - М.: Педагогика, 1989. С. 160.

⁵⁷Пример схемы, на основе которой можно сделать ЛОС. См.Куран Е.В., учителя обществознания, Кемеровская область. <http://www.zavuch.ru/methodlib/164/59477/>

связками. К каждому получившемуся блоку в кластере можно предлагать задания.

Кластер может быть использован также для организации проектной деятельности, индивидуальной и групповой работы, как в классе, так и дома. Работа по обучению составлению кластеров может начаться с создания плакатов-дайджестов из рекламных журналов, схем классификаций, а уже затем ребята учатся создавать кластеры, записывая мысли словами и обобщая записанную информацию в группы.

Основываясь на особенности восприятия (лучше запоминается информация, которая более красочно оформлена) лучше ввести цветовую запись информации. То, что ребята знают, записывается синей ручкой. То, что узнали - зеленой. Итоговую информацию - красной ручкой. Также, выделение различных блоков информации маркерами текстовыделителями. Такое цветовое решение позволяет учащимся зрительно сразу выделять новую, достоверную информацию, отделять ее от ранее изученной. Таким образом, материал усваивается лучше, детям легче пересказать текст, видя перед собой графическое изображение. Создавая кластер, ребята многократно обращаются к тексту, а многократное повторение способствует лучшему запоминанию информации.

Изучение многих тем идет по спирали, с каждым витком появляется новая информация, ложащаяся на уже изученную тему. Выращивая такие паутинки, дети развивают умения строить прогнозы и обосновывать их, учатся искусству проводить аналогии, устанавливать связи. У ребят развивается опыт решения жизненных проблем на базе полученных и систематизированных знаний, зафиксированных ключевыми позициями в кластере.

В образовательной практике существует множество схем, помогающих выстроить логику анализа происходящего. Например, стратегия «Fishbone» в самых различных вариациях.⁵⁸

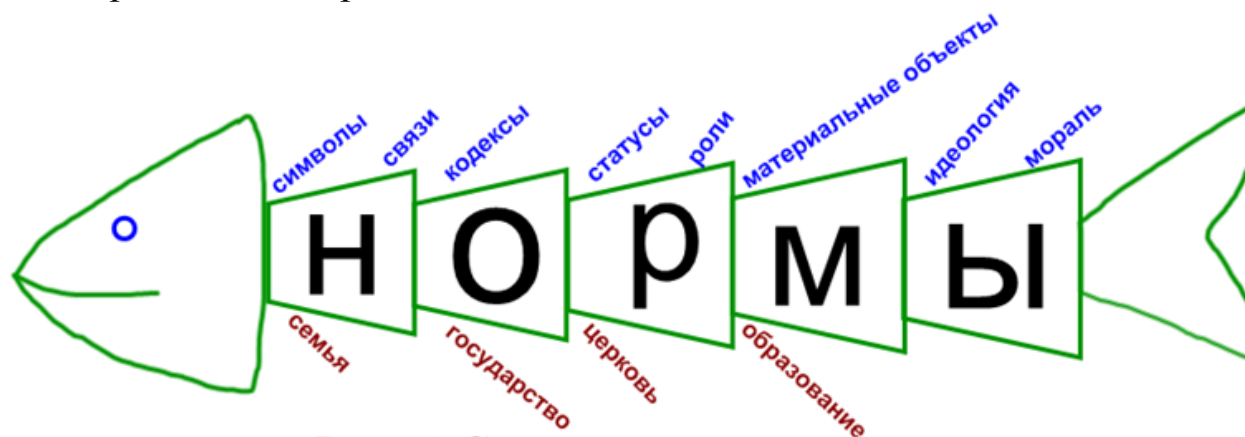


Рис.39. Социальные институты

⁵⁸БелковаЕ.А.Методические материалы по программе «Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых». Ярославль.2010.

Кластер может быть использован на самых разных стадиях урока:

<i>Этапы урока в соответствии с ТРКМ</i>	<i>Цель</i>	<i>Содержание</i>	<i>Эффект</i>	<i>Примеры</i>
вызов	стимулирование мыслительной деятельности	систематизировать тот материал, к изучению которого они еще не приступали	Увлечение Мотивация Доверие	<i>Сформулировать связные предложения с использованием понятий, образующих кластер.</i>
осмысление	систематизация и присвоение	структурирование нового учебного материала	Логические построения Понимание Уверенность Опыт	<i>Выявить противоречия в получившихся связках.</i>
рефлексия	подведение итогов того, что учащиеся изучили	Применение Выявление трудностей Формулировка вопросов Планирование путей самообразования	Запоминание Воспроизведение Хранение в памяти увеличивающегося объема информации мотивация к продолжению изучения – углубление темы	<i>Дать обобщенные названия блокам или выделить цветом одно слово, отражающее общий смысл остальных слов в кластере.</i>

Еще один вариант - «Дерево доказательств».

Рассмотрим пример такого «дерева». Сама тема — это «ствол дерева». «Листочки» — это прогнозы, а «веточки» — это аргументы, обоснования прогнозов-листочков. Мы постоянно занимаемся построением прогнозов, что-то предполагаем. Некоторые из нас не всегда отдают себе отчет, насколько прочны основания, на которых покоятся наши предсказания. «Деревья доказательств» лучше всего «выращивать» при работе с текстом, имеющим сюжетную линию. Тема, которая записывается в «стволе», должна содержать вопрос, адресованный в будущее, например, «чем закончится процесс, история, явление?», «каковы могут быть последствия того или иного развития сюжета?», «каковы причины происходящего?» и др.

Это важно!

Рекомендации по использованию «Дерева доказательств»

1. Необходимо учить школьников аргументировать свои гипотезы, основываясь на содержании текста, а не на своих домыслах.
2. После того как текст будет дочитан, нужно вернуться к «деревьям» и обсудить, что сбылось, а что — нет, какие аргументы оказались «весомее». Ключевые моменты лучше выделить цветом.
3. Развивая рефлексию, можно предложить написать маленькое (на полстранички) сочинение на тему «Почему мои предсказания сбылись (не сбылись)? »
4. Стоит отметить, но не оценивать отход от содержания текста и уход в свои фантазии. Причина этого всегда в личностно-окрашенной интерпретации текста, что само по себе достойно внимания. Однако, стоит, отмечая факты ухода в личное, возвращать к содержанию текста. Важно объяснять ребятам помладше, что их уход от темы не ошибка, а ненаучное отражение социальной реальности, почти искусство. Школьники постарше уже и сами способны отделить фантазию от обоснованного

Еще один интересный вариант упражнения-игры - работа с бродилками (пример бродилок см. в приложении 2). Бродилки предлагаются в двух вариантах - алгоритмы выбора и лабиринты. Алгоритмы выбора - скорее однозначный путь выбора: или — или, прочувствовано решение на уровне «хорошо - плохо», но на уровне минимального выбора — чуть лучше, чуть хуже... варианты располагаются этажами — первый этаж начинается четким разделением на два пути, второй этаж даёт возможность определиться с аргументацией своего выбора, третий этаж - мотивы, ведущие по этому пути — их много и они могут ввергнуть в сомнение, заста-



Рис. 40. Дерево доказательств

вить в чем-то сомневаться и даже, возможно, пересмотреть свои убеждения, предпоследний этаж – отражение цели поведения – что это поведение реально даёт, а последний этаж – оценочное суждение, их выбор немного больше, чем начальные позиции, это тоже стимулирует осознание и сомнение, возможно пересмотр привычных убеждений.

Лабиринты – более сложные пути, выбора больше и он не всегда однозначен. Можно пройти и неправильный путь – выход будет всегда на какой либо вариант истины. Ошибка – не приговор, а мотив к действию – выход есть всегда, правильный, частично правильный или неправильный однозначно - он все равно путь.

В бланке бродилки, который учитель может ксерокопировать на бумагу каждому ученику или группе, или на пленку на графопроектор для всего класса, или сканировать и использовать компьютерный вариант для работы на смарт-доске или на белой доске с использованием маркеров. В любом варианте ученики вырисовывают на бродилке свой путь –логику рассуждений по предложенному высказыванию. Путь может извиваться или быть прямым, могут стираться те ходы, которые вызвали сомнения и критику, могут прокладываться несколько вариантов ходов и затем анализироваться вместе в ходе групповой дискуссии.

Использование подобных упражнений предполагает, что учитель принимает ошибку ребенка как стадию развития – причем стадию нормальную, естественную: ошибка должна быть, это необходимо для дальнейшего развития. Ошибка - или то, что нам в данный момент кажется ошибкой, - это этап для дальнейшего развития, мотив для познавательной деятельности, а не как повод для приговора за лень и непроходимую глупость...

Бродилки – это вариант обучения через «ошибку» (см. табл. 25). Ошибаться можно и нужно – это даёт старт для нового поиска для познания. Собственно, само понятие ошибки здесь уже теряет свой смысл и требует заключения в кавычки, потому что ошибка предполагает существование однозначной и непреложной истины. Тогда любое отклонение от нее - конечно же, ошибка. В бродилке желобой путь хорош – в том

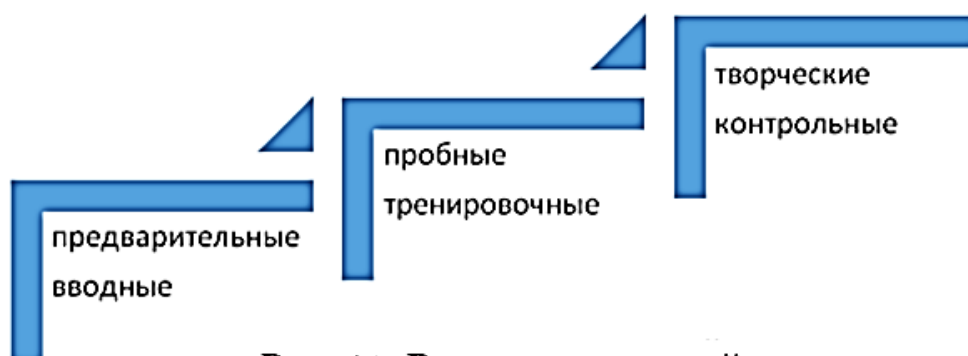


Рис.41. Виды упражнений

смысле, что это вариант рассуждения, вариант развития событий.

При анализе полученных вариантов важно отметить, что каждый из них

отражает опыт человека, этот путь в лабиринте проложившего, что это выражение тех убеждений, которые сформировались на данный момент. Однако, всегда ли этот опыт конструктивен? Всегда ли он ведет к эффек-

тивному поведению и решениям? Обсуждение ходов, предложенных учениками, – повод для групповой дискуссии. В ходе её есть возможность скорректировать представления шестиклассников о предмете обсуждения (зависимости, ценности, общество....) или смотивировать их на самостоятельные исследования. Таким образом, бродилки могут стать как частью урока, возможно, с предварительной домашней подготовкой, которая допускает участие семьи, так и частью внеклассной работы по предмету.

Для того, чтобы ученики привыкали создавать схемы нужно использовать как можно больше упражнений, включающих такие приемы. Эти упражнения могут использоваться на разных этапах изучения темы.

Приведем несколько примеров:

Вводное упражнение.

Ты – индивидуальность. Как и все, ты – человек. При этом, человек, от всех отличающийся!

Нарисуй себя на большом листе бумаги примерно так:

Кто ты?

Я-.....

Я-.....

Я-.....



Какой ты?

я -.....

я -.....

я -.....

Напиши на лучиках, ведущих к твоему рисунку, слева - кто ты, справа – какой ты. Выдели маркером в получившихся списках, что более важно для тебя, а что менее важно.

Предварительное упражнение.

Ты в глазах окружающих. Используй рисунок, который ты нарисовал(а) в предыдущем задании. Слева от первого списка (кто ты?) для каждой строчки подумай и допиши, кто тебя так называет. То же сделай и для второго списка (какой ты?):

<i>Кто ты?</i>		<i>Какой ты?</i>
<i>Кто тебя так называет?</i>		<i>Кто тебя так называет?</i>
	<i>Я</i>	
<i>От «Я» может отходить несколько стрелок, потому что так тебя могут называть несколько человек.</i>		

Пример бродилки

Права и свободы



Упражнения пробные.

Значение слова «человек». Настя уверена, что для ребенка слово «человек» не подходит. Как ты считаешь, кому слово «человек» подходит больше, а кому – меньше? Почему? Приведи примеры предложений, когда о ком-то говорят, не называя имени, в третьем лице единственном числе. Приведи примеры, когда используется слово «человек», а когда – другие слова, потому что слово «человек» выглядит неуместным?

Упражнения тренировочные.

Прочитай фразы, приведенные ниже и реши, почему в одном случае слово «человек» употребляется, а в другом – нет?

Человек покоряет космос.

..... Девушка красит ресницы.

Как слово «человек» звучит на разных языках? Если тебе интересно, ты можешь провести собственные изыскания значений слова «человек» у разных народов. Этот материал можно найти в различных энциклопедиях, словарях, Интернете. Попробуй сравнить (найти общее и различное) найденные значения слова «человек».

Упражнения творческие.

Твоя карта социальной сети

Твои отношения с друзьями можно изобразить в виде рисунка-схемы! Получится карта социальной сети. Чтобы ее составить, нужно выполнить следующие шаги.

- Придумай систему условных обозначений (легенду). Например, прямоугольниками можно обозначать мальчиков, а кругами – девочек. Запиши легенду в углу карты.
- Изобрази связи с друзьями в виде соединительных линий.

Длина линий имеет значение! Короткие линии обозначают близкие отношения.

Такие отношения еще называют «накоротке». Более длинные линии обозначают менее близкие отношения и т. д.

Толщина и вид линий тоже имеют значение! Жирными линиями выделяют особенно важные отношения, а пунктиром – не очень важные, более слабые связи. Лучшие сначала рисовать карандашом, чтобы можно было стирать и корректировать карту, а затем можно использовать цветные фломастеры.

- Помести себя в центр схемы – ведь это твоя социальная сеть. Начинай рисовать!

Может ли Маугли стать человеком? Сформулируй аргументы (доводы) «за» и «против». Сделать это можно так. Записывай в одну колонку идеи и факты, которые, на твой взгляд, подтверждают возможность для «современных Маугли» стать человеком». А в другую колонку – те идеи и факты, которые доказывают обратное, т. е. то, что Маугли не может стать человеком. Для удобства их можно пронумеровать.

Виды и приёмы работы для обучения творческому применению: предвосхищение (антиципация) при чтении текста; анализ проблемных ситуаций; написание творческих рефератов; дискуссии и КВН; «мозговая атака»; решение задач несколькими способами; задачи с неполными данными; задачи на внутрипредметные и междпредметные связи; творческие лабораторные задания; самостоятельное или групповое изготовление моделей и приборов. движения мысли от максимума информации; метода аналогий;

<i>Маугли может стать человеком</i>	<i>Маугли не может стать человеком</i>
1.	1.
2.	2.
...	...

В какой колонке оказалось больше аргументов? Какие из них тебе кажутся более убедительными?

Упражнения контрольные.

Как ты понимаешь смысл выражения: «Людей именуют по имени и прозванию, чувствуют по отчеству, величают по званию и сану» (В.И. Даль)? В своем ответе используй аргументы и специальные термины.

Социальные роли. Как имя человека связано с теми социальными ролями, которые он играет? Подсказка в стихотворениях Валентина Берестова. В своем ответе используй аргументы и специальные термины.

*Лет в десять дома со своими
Ты носишь собственное имя.
Но чуть на улицу попал
Ты это имя потерял.
Здесь нет имен. Здесь носят клички.
А в школе? Тут свои привычки.
Большим тебя считают тут
И по фамилии зовут.
Вот так. Три звания, три роли —
В семье, на улице и в школе.*

Контрольные вопросы

1. Почему сегодня сложно работать с текстами?
2. Как научить детей создавать собственный текст?
3. Как научить школьников читать чужие тексты?
4. Зачем в образовательном процессе использовать стихосложение?
5. Очень многие способы систематизации информации создавались в сфере бизнес-образования. Как Вы считаете, целесообразно ли использовать эти приемы в школе?
6. Назовите признаки эссе. Какие из особенностей написания эссе вызывают у школьников наибольшие затруднения?
7. Почему ученики сами должны разрабатывать схемы? Наверное, эксперты, авторы УМК сделают это намного лучше.

Глава 3. Планирование педагогической деятельности

3.1 Рабочая учебная программа. Моделирование (конструирование) урока.

Типичные ошибки и проблемы учителей-практиков:

Урок – поле учительского самовыражения, учитель знает, что детям следует делать во время урока

ПОЭТОМУ:

Вполне достаточно поурочного планирования

ПОЭТОМУ:

Рабочая программа пишется для отчетности, для каких-либо проверок

ПОЭТОМУ:

Урок планируется как целенаправленная деятельность учителя – проверка д\з, рассказ, опрос, закрепление, а рабочую программу можно найти где-нибудь в готовом виде...

ЦЕЛЬ ПАРАГРАФА:

Сместить акцент с планирования «сольного пения» учителя на взаимодействие и мотивацию учеников на деятельность... научиться писать рабочую программу для себя, планировать для своей эффективной работы, а не для формальной проверки руководством.

Необходимость писать рабочую программу до сих пор рассматривается некоторыми учителями как дополнительная бумажная работа. Тем не менее, значимость такой программы обусловлена следующим.

1. Примерные программы закрепляют возможность творчества учителя, определяя вариативную (25%) и инвариантную часть (75%). Учитель может запланировать изучение таких тем, которые очень хорошо известны именно ему, и которые будут интересны детям. И в первом, и во втором случае – это возможность наиболее лучшим образом повысить познавательную мотивацию детей и презентовать свои лучшие стороны. При наличии официально утвержденной в школе рабочей программы ни одна проверка не сможет обвинить учителя в том, что он отклонился от тематики, заложенной в Примерных программах.
2. Дети сегодня очень сильно отличаются, даже в рамках одного УМК уроки выстраиваются по-разному. Рабочая программа – это возможность разработать различные стратегии взаимодействия с обучающимися.
3. Количество источников, с которыми работает учитель в информационном обществе, всё увеличивается и увеличивается. Рабочая программа – это хорошая возможность систематизировать огромное количество информации, определив самое главное. Например, в условиях использования технологии развития критического мышления выделить проблемное поле темы, актуальное для учеников класса.

Вся деятельность любого работника нормативно обусловлена. В нашем случае нормативом является Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", вступивший в силу 1 сентября 2013 г. Если отбросить в сторону привычное ворчание про те времена, когда все планы публиковались в

журналах и можно было работать по параграфам единственного учебника, то можно сделать четкие и обоснованные юридически выводы о содержании деятельности учителя в современной школе.

Табл.1

Закон об образовании: права и обязанности учителя по отношению к учебно-методическому обеспечению

<p>Статья 47. <i>Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации</i> Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами:</p>	<p>Выводы для учителя</p>
<p>1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, <u>свобода от вмешательства в профессиональную деятельность</u>; 2) <u>свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания</u>; 3) право на творческую инициативу, <u>разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания</u> в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля); 4) право <u>на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания</u> в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании; 5) право <u>на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ</u>; 6) право <u>на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций</u>; ... 6. В рабочее время педагогических работников в зависимости от занимаемой должности включается учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом, - <u>методическая, подготовительная, организационная, диагностическая, работа по ведению мониторинга, работа, предусмотренная планами воспитательных, физкультурно-оздоровительных, спортивных, творческих и иных мероприятий, проводимых с обучающимися</u>.</p>	<p><i>Многое нужно делать самим помимо обычной работы в классе:</i> <i>Планировать Выбирать Обосновывать Разрабатывать Исследовать Отслеживать Нести ответственность</i></p>
<p>Статья 48. <i>Обязанности и ответственность педагогических работников</i> 1. Педагогические работники обязаны: 1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой; ... 5) <u>применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания</u>; 6) <u>учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, ...</u> 4. Педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей ...</p>	

Сначала рассмотрим варианты традиционного планирования. Суть планирования - разработка опережающих темпоральных стратегий, заблаговременное, рациональное распределение материала каждой темы по урокам, выбор соответствующих содержанию системы методов обучения и учебных средств. Традиционные виды планирования: календарное, тематическое, календарно-тематическое.

Календарное планирование обеспечивает непрерывность, преемственность и перспективность в учебной работе педагога на протяжении всего учебного года. *Календарный план* представляет собой перечень программных тем, распределенных по неделям. При составлении календарного плана необходимо учитывать следующие факторы:

- количество учебных недель в году;
- школьные каникулы;
- количество недельных часов в данном классе;
- особенности календаря данного года (учебных дней может быть больше или меньше в связи с совпадением или несовпадением праздничных дней с выходными днями);
- наличие специальных часов на развитие опыта написания эссе, аргументации, написание контрольных работ, которые в программе могут выделяться отдельно;
- выделение резерва на решение заданий олимпиадного уровня, проведение консультаций перед экзаменами, возможную потерю уроков из-за погодных условий, эпидемий, сессии, больничного листа, изменения расписания, проведения медосмотров, диагностических контрольных работ, репетиционных тестирований и других причин.

Тематическое планирование начинается с тщательного изучения учителем учебной программы по предмету, образовательных стандартов, выделения основных воспитательных целей и целей развития учащихся в рамках изучения предмета в целом и в ракурсе решения дидактических задач по данной теме. Тематическое планирование предполагает определение оптимальных путей реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций учебно-воспитательного процесса в системе уроков и внеурочных занятий по данной теме или разделу учебной программы. В эту систему, в зависимости от основной дидактической цели, могут войти как уроки различного типа и вида, так и другие формы организации внеклассной и внеурочной работы учащихся.

Успех тематического планирования зависит главным образом от того, насколько четко учитель представляет себе, что должны учащиеся твердо усвоить, с чем познакомиться, что уметь, что знать и т.д. При составлении тематического плана необходимо учесть, что количество уроков и их конкретные темы определяются в соответствии с количеством учебных часов, рекомендуемых для изучения каждой общей темы (раздела), что в свою очередь зависит от содержания, объема, значимости и трудности учебного материала. Поэтому при составлении тематического плана следует руководствоваться рекомендациями, составленными с уче-

том требований соответствующих программ и помещенными в тематических изданиях, например, журналах, методических рекомендациях в УМК.

Табл.2

Календарно-тематическое планирование (матрица)

Период учебного года: четверть, семестр	Неделя	Всего часов <i>При 2 часах в неделю</i>	Из них практических	Содержание по стандарту	Формы контроля <i>(например)</i>
1	1-9	18	3	Тема Понятия Ожидаемый результат Тема Понятия Ожидаемый результат	Эссе № 1-4 практическая работа № 1-3 контрольная работа № 1
2	10-17	16	3	Тема Понятия Ожидаемый результат Тема Понятия Ожидаемый результат	Эссе № 5-7 практические работы № 4-6 контрольные работы № 2-3
3	18-28	22	7	Тема Понятия Ожидаемый результат Тема Понятия Ожидаемый результат	Эссе № 8-11 практические работы № 7-13 контрольные работы № 4-6
4	29-35	14	4	Тема Понятия Ожидаемый результат Тема Понятия Ожидаемый результат	Эссе № 12-14 практические работы № 14-17 контрольные работы № 7-8
Всего за год В том числе, резерв	35 3	70	17	За учебный год ученики усвоят понятия:..... Компетенции:..... И т.д.	Эссе - 14 практические работы -17 контрольные работы -8

Календарно-тематическое – сочетает два разных вида планирования, позволяет представить не только содержание деятельности, но и определяет время, отводимое на освоение всего объема программы в последовательном изложении.

В условиях внедрения ФГОС планирование только усложняется. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ (см. рис.1).

Как мы уже упоминали выше, требуется составление рабочей программы, то есть расширенный вариант планирования в соответствии с целями курса, программой школы и замыслами конкретного учителя по отношению к конкретному классу.



Рис.1 Соотнесение видов планирования учителя и образовательной организации в целом



Рис.2 Результаты изучения обществознания в рамках ФГОС

В применении к обществознанию результаты изучения на основе ФГОС предполагают следующее содержание курса.

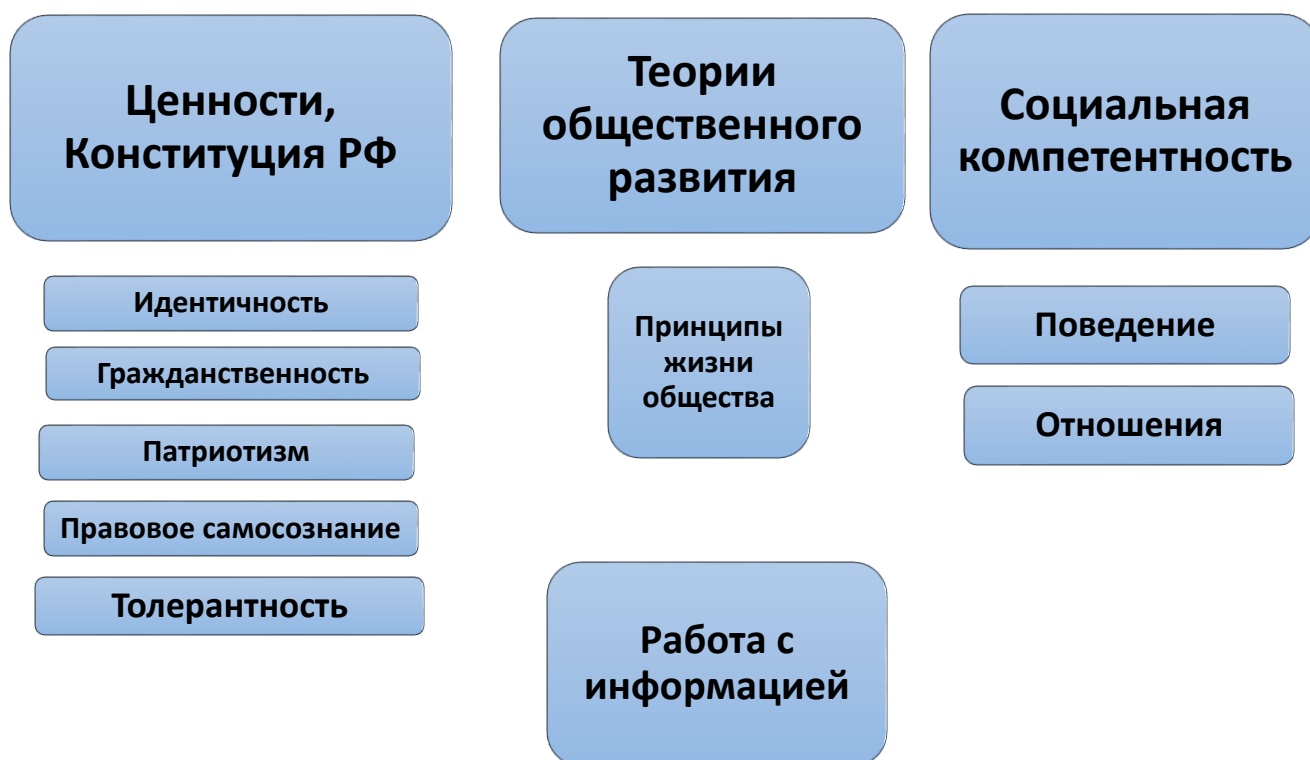


Рис.3 Требования ФГОС к содержанию курса «Обществознание» в 5-9 классах

Все эти положения разворачиваются в рабочей программе в более конкретное содержание, которое насыщается опытом и потребностями учеников и учителя, ценностями и традициями школы в рабочей программе. Итог наших профессиональных усилий по реализации требований стандарта выражен в ожидаемых, планируемых результатах. Это возможно при наличии планирования совместной деятельности учителя с учениками, обоснованного мониторингом стартовых возможностей и имеющимися условиями. Трудность в том, что каждый результат должен быть запланирован в виде определенных действий как на уроке, так вне урока. В профессиональной педагогической среде известно, что результаты воспитания и развития учащихся проявляются не в конце удачно или не очень удачно проведенного урока, они отсрочены во времени на годы и личностно обусловлены. Между тем, планировать достижение результатов крайне необходимо на весь нормативно и реально определенный период, по всему курсу в целом, содержание которого определено стандартом и программой, по целой теме или разделу, исходя из мониторинга мотивационных, когнитивных, психологических и социальных особенностей учащихся того или иного класса.

Только в результате такого предварительного осмысления (см. табл.3) учитель может увидеть и понять значение каждого отдельного

урока в тематическом планировании, распределить типы упражнений от вводных и пробных до контрольно-оценочных по теме, курсу. В противном случае, вместо системы взаимосвязанных уроков получится случайный "набор" учебных занятий, привязанный, разве что к оглавлению учебника, которое не всегда оптимально и со стандартом-то плохо соотносится.

Табл.3

Требования ФГОС к учебной документации

<p>Образовательная программа - <u>комплекс основных характеристик образования</u> (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) оценочных и методических материалов;</p>	<p>Примерная основная образовательная программа - <u>учебно-методическая документация</u> (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющие рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;</p>	<p>Учитель планирует реализацию требований стандарта в реальных условиях своей школы, для реальных детей с их особенными потребностями в выделенное учебным планом школы время. Для этого он проводит мониторинг особенностей контингента обучающихся по обоснованным параметрам, определяет цель и задачи обучения именно этих детей, именно этому предмету, обоснованно в соответствии с поставленной целью выбирает УМК и распределяет элементы содержания программы и виды учебной деятельности на выделенный период времени, определяя параметры планируемых результатов обучения и критерии оценивания их достижения. <u>Резюме: план зависит от условий!</u></p>
<p><u>Учебный план</u> - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и формы промежуточной аттестации обучающихся;</p>	<p><u>Индивидуальный учебный план</u> - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;</p>	

Приступая к планированию системы уроков по очередной теме, учитель должен ясно представлять, какими опорными знаниями и умениями уже овладели учащиеся, какие виды преобладающих связей (внутрипредметные, межпредметные) могут и должны на их основе актуализироваться. И только после такого диагноза можно разрабатывать конкретную программу работы учащихся по данной теме.



Планируя, учитель четко намечает, какими основными знаниями, а также умениями должны овладеть обучающиеся при изучении материала данной темы. В программе перечисляются основные понятия и закономерности, которые вводятся по данной теме (или изучаются неизвестные признаки ранее введенных понятий), важнейшие сведения об изучаемых явле-

ниях, процессах, событиях и т.д.; характеризуются типы заданий, которые учащиеся должны выполнить, а также предлагаемые приращения в умениях и навыках обучающихся, которые должны произойти в результате изучения темы. Одновременно учитель планирует формирование у учащихся умений учебно-исследовательской деятельности, намечает основные задачи воспитания ответственного отношения учащихся к изучаемому содержанию темы, к тем видам деятельности, которые предстоит школьникам выполнять в ходе изучения данной темы.

Тематический план может быть перспективным и выглядеть иначе (см. табл. 4).

Только после того, когда дидактические задачи определены при изучении темы в целом, можно приступать к подготовке конкретного урока. Поурочное планирование - это конкретизация тематического плана применительно к каждому конкретному уроку обществознания. Составляется поурочный конспект на основе тематического плана, содержания программы, знания учителем обучающихся, а также уровня их подготовки. Структура определяется типом урока, опытом и замыслом учителя. Подробности и форма урока определяются правами учителя и особыми условиями использования (текущий урок («рядовой»), открытый урок, участие в конкурсе, подготовка к публикации, использование программных продуктов, задающих уроку жесткую оболочку, например, «Соната–МИКС. Конструктор уроков» www.uchmag.ru). Начинаящий учитель нуждается в подробном поэтапно проработанном конспекте урока.

Учитель может таким образом организовать тематическое планирование, чтобы каждая строка в планировании отражала содержание целого урока, сочетая все виды планирования воедино (см. табл.6).

Табл. 4

Тематический перспективный план по теме

(указать общую тему)

в классе (указать класс)

Порядковый номер урока	1-ый урок	2-ой урок	3-ий урок
Название раздела			
1. Тема урока для записи в журнал	Государство в политической системе.	Формы правления, формы государственно-территориального устройства	Гражданское общество и правовое государство.
2. Цели и задачи урока: А) учебная (образовательная), определяющая предметные компетенции, формируемые на уроке; Б) развивающая; В) воспитательная.	А) способствовать в ходе урока формированию понятия о признаках и функциях государства, о суверенитете. Б) развитие навыков аргументации, расширение словарного запаса В) воспитание гражданской позиции, чувства патриотизма и ответственности за происходящее в стране	А) способствовать в ходе урока формированию понятия о типологии государств Б) развитие памяти и расширение кругозора в ходе выполнения контурной карты мира: монархия, республика, унитаризм, федерализм. В) воспитание гражданской позиции, чувства причастности к мировой культуре	А) способствовать в ходе урока формированию понятия об основных направлениях политики государства, политической системе во взаимосвязи изученных понятий; Б) развитие навыков аргументации, расширение словарного запаса; В) воспитание гражданской позиции, чувства патриотизма и гражданской ответственности за власть в стране
3. Тип урока	Вводный	Практикум	Обобщающий
4. Методы и приемы	Интерактивные: ...	Репродуктивные	Интерактивные: ...
5. Формы работы с учащимися на уроке: а) коллективная или фронтальная б) групповая, в) индивидуальная	Фронтальная	Индивидуальная Групповая	Фронтальная Индивидуальная
6. Средства обучения: а) наглядные пособия; б) материально-техническое	Конституция РФ – на каждого ученика политическая карта мира, по-		

обеспечение урока в) информационная база	литико-административная карта Российской Федерации, кафедра для выступлений, дидактические карточки, SMART-презентация, пульта для голосования выход в интернет: Сайт «Президент России гражданам школьного возраста» Сайт ФИПИ - КИМ – демо-версия,		
7.Внутрипредметные и межпредметные связи	География, История, Литература		
8. Дидактический материал	Карточки с терминами	Контурные карты	Тесты
9. Характер тренировочных упражнений	Вводные Пробные	Тренировочные	Тренировочные Контрольные
10. Упражнения по развитию аргументированной речи	Проблемно-ориентированная дискуссия		Дебаты

Табл.5

Возможные формы планирования

Но- ме- ра уро- ков	Тип уро- ка (уро- ков) внут- ри темы	Общие методы обучения (репро- дуктив- ные или продук- тивные)	АКТУАЛИЗАЦИЯ		ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЙ		Виды кон- троль- ных ра- бот по системе уроков	ПРИМЕНЕНИЕ (ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫ- КОВ)		ДОМАШНЕЕ ЗА- ДАНИЕ	
			Опорные знания (понятия и факты)	Типы са- мостоя- тельных работ	Новые понятия	типы са- мостоя- тельных работ		Типы са- мостоя- тельных работ	Меж- предмет- ные связи	Повторе- ние (объ- ем учеб- ного ма- териала)	Типы самост. работ

<div> <div>НАЗВАНИЕ ТЕМЫ</div> <div>ГОСУДАРСТВО</div> <div>всего часов - 3</div> </div>											
<div> <div>Цель (общая дидактическая) уроков или системы уроков – способствовать формированию понятия «государство» во взаимосвязи с понятиями «власть, гражданство, общество, избирательная система, политическая система, электорат, страна, население»</div> <div>Оборудование и основные источники информации – политическая карта мира, политико-административная карта Российской Федерации, кафедра для выступлений, SMART-презентация, дидактические карточки, Конституция РФ, КИМ – демоверсия, выход в интернет, ...</div> </div>											
1	ввод- ный	интерактив	государство общество страна население власть	Выдвиже- ние гипо- тез аргумента- ция	суверени- тет электорат политиче- ская си- стема	Словар- ная ра- бота - поиск значения понятий в различ. источ- никах		Кроссворд - решение или со- ставление	География Атлас с. 2- 3 Учебник с. 18		
2		репродук- тивные	формы правления, формы гос- ударствен- но- территори- ального устройство.	Составле- ние табли- цы, схемы	федера- лизм унитаризм монархия республика их типоло- гии	Работа с текстом Консти- туции РФ		Чтение политиче- ской карты	География Атлас.2-3 Контурная карта История с. 23	к\к федерации цветом монархии знаком	сло- варная работа
3		интерактив	основные направления политики государства.	Диспут	Граждан- ское обще- ство и пра- вовое гос- ударство.	Рефлекс- ия – мой опыт гражд- данского поведе- ния	Термин. диктант: Государ- ство в полит. системе. Его при- знаки, функции.	трениро- вочное упражне- ние «Гос- ударство Z»	История	Демовер- сии ФИПИ	про- ре- шать

Табл.6

Тематическое планирование с учетом поурочного

№ п/п	Тема урока для записи в журнал	Элементы содержания по стандарту с указанием видов деятельности	Практикум	Требования к достижению стандарта	Домашнее задание
1.	Политические элиты	Введение понятия политическая элита – работа с текстами учебных пособий и презентацией. Осмысление в ходе дискуссии понятий: Политическое лидерство. Типы лидерства (В. Парето, Г. Моска, М. Вебер). Закрепление понятий в ходе практической работы: типы господства по М. Веберу (традиционный, харизматический, рациональный). Роль политического лидера – работа с текстом дидактических карточек.	Отработка умений объяснять, какие элитные группы оказывают влияние на принятие политических решений; объяснять, какими качествами должен обладать политический лидер; сравнивать традиционное, легальное (на основе закона) и харизматическое лидерство	<i>Знать</i> , что представляет собой политическая элита; кто такой политический лидер, каковы основные признаки политического лидерства; основные функции политического лидера. <i>Понимать</i> , как рекрутируется политическая элита; что общего и что различного у двух типов лидерства – традиционного и харизматического.	§ 16, с. 182–193; задания № 1–4, с. 192–193 конспект и характеристика лидера

Основным элементом планирования, написания рабочей программы является конкретизация изучаемых тем посредством определения основных видов деятельности учащихся. Существуют различные варианты составления рабочей программы, безусловно, в рамках проблемной технологии она не может основываться только на привычных ЗУНах. Рассмотрим некоторые из них применительно к теме «Информационное общество».

Вариант 1. В Примерных программах по обществознанию дается следующая схема.

Табл.7

Тема: Информационное общество (2 часа)¹

Основное содержание по темам	Характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий)
Информация и способы ее распространения Средства массовой информации (СМИ)	Характеризовать различные средства массовой информации Сравнивать роль различных СМИ в обществе Конкретизировать примерами влияние СМИ на жизнь общества Приводить примеры расширения коммуникативного пространства благодаря Интернету

¹ Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010. С. 39

Вариант 2. В рамках традиционной схемы можно конкретизировать составляющие темы еще больше, обозначив основные знания и умения.

Табл.8

Составление рабочей программы с учетом требований к подготовке учащихся

Тема, к-во часов	Основное содержание	Требования к учащимся		
		знания	умения	использование
Информационное общество (2 часа)	Информация и знание: сходство и различие. Способы распространения информации. Средства массовой информации и массовой коммуникации. Виды СМИ. Влияние СМИ на жизнь общества. Способы распространения информации в современном обществе.	Понятия информации и знания. Классификация СМИ и СМК, способов распространения информации. Типы последствий влияния СМИ на поведение индивида. Особенности распространения информации в современном обществе.	Сравнительный анализ различных видов СМИ и СМК. Определение последствий влияния СМИ на поведение индивида. Выделение способов распространения информации.	Анализ влияния телепередач на поведение индивида. Анализ особенностей распространения информации в современном обществе.

Вариант 3. В проблемном обучении вариант рассмотрения данной темы самый «глобальный», поскольку границы изучаемого определяются насущными проблемами, связанными с развитием подростков. За два урока не успеть, но у учителя есть возможность сократить часы по другим темам. Проблемное обучение настраивает и ученика, и учителя на исследование того, что происходит сегодня, того, что актуально для самих подростков. Обратите внимание на колонку таблицы «Информация, необходимая для исследования проблемного поля». Здесь Вы записываете все возможные разновидности информации от популярной до научной. (см. табл.9).

Табл.9

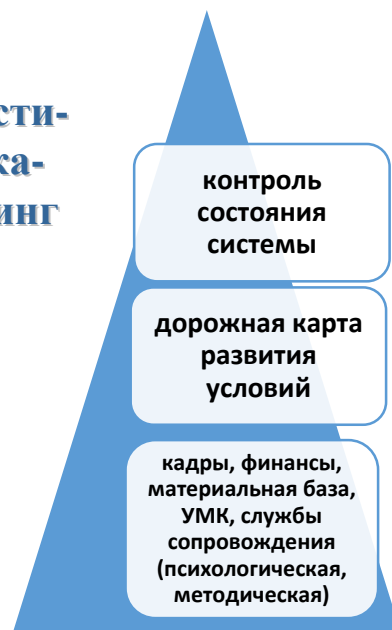
Составление рабочей программы изучения обществознания на основе проблемного обучения

Тема, количество часов	Проблемное «поле» темы	Информация, необходимая для исследования проблемного поля	Знания в «остатке»	Образовательная компетентность (опыт, полученный в ходе анализа темы)	Социальная компетентность
Информационное общество (не менее 4 часов)	Растет количество информационных каналов. Коммуникативное пространство в современном обществе становится более разнообразным. Выбор подростками каналов получения информации не всегда является самым оптимальным. Развлекательный аспект часто становится доминирующим, подростки могут стать легкой жертвой манипуляторов. Смешиваются представления о знании и информации, что приводит к низкой учебной мотивации.	Продукция СМИ (телепередачи, статьи и т.п.). Результаты взаимодействия в СМК (сайты, форумы, блоги). Отрывки из монографий, статьи, посвященные СМИ и СМК.	Понятия информации и знания. Классификация СМИ и СМК, способов распространения информации в современном обществе. Особенности организации коммуникаций в современном обществе. Разграничение знания и информации.	Сравнительный анализ различных видов СМИ и СМК. Определение обусловленности предпочтений подростков. Определение последствий влияния СМИ на поведение индивида (подростка). Выделение характеристик современной информационной культуры и коммуникативного пространства.	Анализ влияния телепередач на поведение индивида (оптимальный вариант - за основу берется собственный опыт). Исследование собственного коммуникативного пространства. Поиск способов оптимизации собственного коммуникативного пространства. Критичность в обработке полученной информации.

В каких условиях осуществлять планы?

ФГОС содержит описание обязательных условий, которые должны учитывать организационную структуру образовательного учреждения, его взаимодействие с социальными партнерами (клубами, кружками, образовательными центрами, общественными организациями и т.д.). Описание системы условий нормативно отрегулировано и опирается как на локальные акты школы, так и на нормативные правовые акты муниципального и более высоких уровней. Для учителя главным условием реализации программы становится оборудованный кабинет обществознания. Вот таким может похвастаться пока, к сожалению, очень редкая школа. Дело не в том, что всего в неделю отводится по 1 часу в среднем звене на данный курс, а в том, что учителя обществознания «в чистом виде» не часто

**потребности-
динамика-
мониторинг**



встречаются на школьных просторах. Чаше всего это учителя истории, а могут быть и литературы, и географы и, даже, преподаватели английского языка. И кабинет, соответственно, тоже не специфический обществоведческий, а какой-то другой, впусивший обществознание в свою «епархию». Между тем, курс обществознания, уже не первый год, остается лидером среди экзаменов, востребованных вузами при поступлении, поэтому часто выбирается выпускниками для сдачи ЕГЭ и, уже поэтому, нуждается, на наш взгляд, в особом оснащении и оборудовании.

Современные кабинеты теперь могут быть разными и мобильными, отличаться набором мебели и оборудования. Все представленные планы (рис А-В) заметно отличаются от классического плана (рис. Г) кабинета, привычного всем с детства.

Материально-техническое оснащение образовательного процесса в курсе обществознания в соответствии с требованиями стандарта должно обеспечивать возможность реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, осуществления их самостоятельной образовательной деятельности, включая проектную и учебно-исследовательскую, проведение наблюдений и экспериментов, в том числе с использованием: учебного лабораторного, цифрового оборудования, включая виртуально-наглядные модели и коллекции.

Уроки предполагают значительную нагрузку на самих обучающихся как в творческой деятельности, так и в самостоятельной работе с текстами, в проведении исследований. Для практики публичных выступлений должна присутствовать кафедра, а для театральных моделей необходимо пространство и зонирование кабинета на «сцену» и «зрительный зал». Из

технических средств обучения в идеале было бы использование компьютера и мобильного класса с загруженными электронными версиями учебной литературы и выходом в Интернет, интерактивная доска SMART, принтер, документ-камера (см. табл.10).

Рис. А

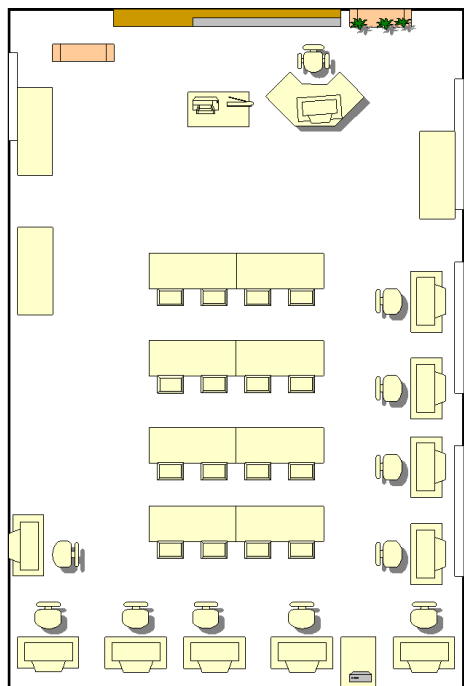


Рис. Б

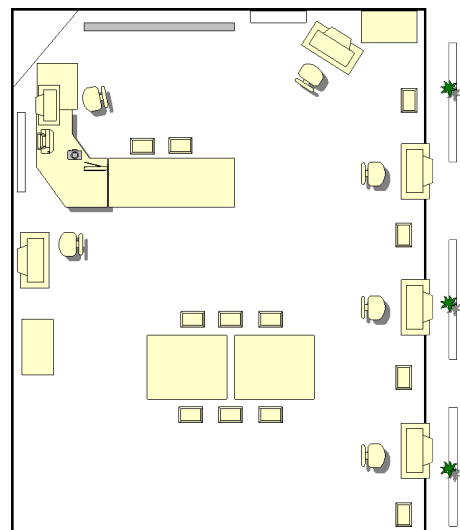
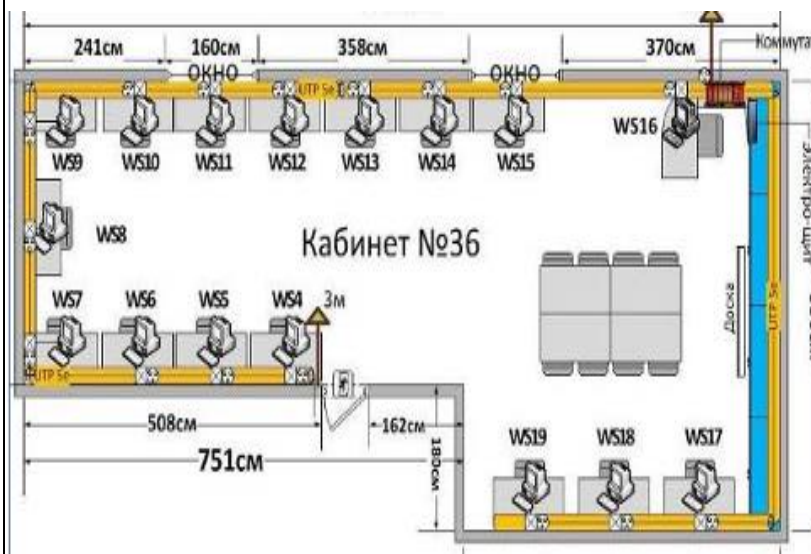


Рис. В

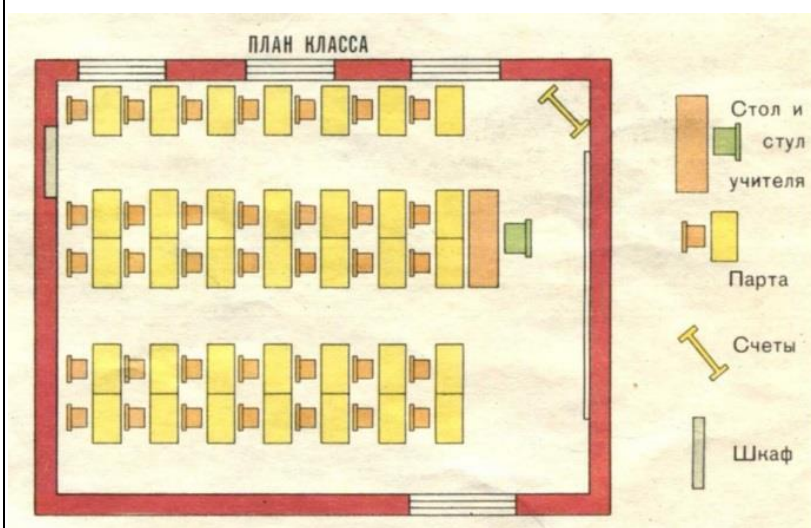


Рис. Г

Рис. 3 Варианты расстановки мебели в классах

Табл. 10

Специфика оборудования кабинета обществознания для достижения планируемых результатов, обозначенных в ФГОС

Требования ФГОС к оснащению учебного процесса		
<i>Материалы и оборудование</i>	<i>Процесс</i>	<i>Примеры использования в курсе обществознания</i>
Мультимедийное оборудование: Интерактивная доска; Документ-камера; Мобильный класс.	проектирование, конструирование и организация индивидуальной и групповой деятельности, организация своего времени;	
Кафедра	самопрезентация	выступления с докладами, дискуссии, эксперименты.
Просторное зонированное и оборудованное помещение.	проведение массовых мероприятий, собраний, представлений; досуга и общения обучающихся	массовый просмотр кино- и видеоматериалов.
	озвучивание, освещение и мультимедиа сопровождение	организация сценической работы, театрализованных представлений
Обеспечение доступа в кабинете к информационным ресурсам Интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиа-ресурсов на электронных носителях, к множительной технике.	для тиражирования учебных и методических текстов, графических и аудиовидеоматериалов, результатов творческой, научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся	Экземпляры Конституции РФ Основные Кодексы Словари и справочники, энциклопедии
Информационно-образовательная среда образовательного учреждения: Электронный дневник Школьный сайт	для планирования учебного процесса, фиксации его динамики, промежуточных и итоговых результатов;	
	выпуск школьных печатных изданий работа школьного телевидения	размещение продуктов познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся
Все указанные виды деятельности должны быть обеспечены расходными материалами: бумага, ткань, нити, пластик, различные краски, кисти, пластилин-глина, рекламные журналы..	Творчество:	реализация художественно-оформительских и издательских проектов, натурной и рисованной мультипликации

В 21 веке привлечение информационно-коммуникационных технологий обеспечивает огромный потенциал при изучении различных предметов. «Возможности информационных технологий позволяют многократно усилить степень эмоционального воздействия материала. ... Эмоциональное воздействие музыки усилится многократно, если она представит в качественном звучании. Можно включить в завязку и фрагмент ви-

деофильма. Присутствие наглядных пособий, слайдов, музыкальных записей и текстов литературных произведений способствует усвоению программы по предмету. А презентации на таких занятиях присутствуют как эффективное средство обучения и контроля знаний.»² В оборудовании кабинета для проведения уроков важно предусмотреть наличие справочников и словарей, учебников и практикумов для всех лет обучения, бумаги формата А4 белой и цветной, ватмана, набора ножниц, клея, принадлежностей для рисования, выбор рекламных проспектов для собирания дайджестов и плакатов.

В результате тщательной подготовки к занятиям, продумывания всех элементов урока, учитель составляет более или менее подробный письменный конструкт (план-конспект) каждого урока, без которого сложно успешно проводить занятия. Одним из таких вариантов является технологическая карта деятельности. Поскольку идея и термин заимствованы, обратимся к справочному изданию соответствующей сферы.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА – форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование, инструмент, технологические режимы, необходимое для изготовления изделия время, квалификация работников и т.п. (Политехнический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989).

Технологическая карта — образно «чертеж» урока. Это особый вид методической документации, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС второго поколения. Предполагается, что по такой карте, как по чертежу, ЛЮБОЙ учитель может провести урок, даже срочно вызванный на замену коллеги. Итак, методологические позиции, на которые мы будем опираться при конструировании технологической карты урока. Прежде всего, это



Рис.4 Технологическая карта урока

²Красюкова Т.И. Элементы театра на уроках культурологи. Источник – социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/mirovaya-khudozhestvennaya-kultura/library/elementy-teatra-na-zanyatiyakh-kulturologii>

требования, предъявляемые к оформлению конструкта урока, в соответствии с типом урока. В вопросе о том, насколько подробным должен быть план урока, следует исходить из принципа: план должен помогать учителю в четкой организации и проведении урока. Его следует составлять так, чтобы эта помощь была оптимальной. Структура плана, его объем, степень подробности зависят от особенностей личности учителя, его опыта и стажа работы.

Как уже было упомянуто ранее, начинающему учителю или студенту-практиканту необходимо составлять подробные поурочные планы-конспекты, в которых должны отражаться:

- структура урока,
- содержание учебного материала,
- методы преподавания;
- приемы учебной деятельности школьников.

Наличие подробного плана помогает учителю снять тревогу, неуверенность за счет тщательно продуманных этапов урока, позволяет хорошо выполнить свою профессиональную функцию по реализации требований ФГОС. Условно в плане-конспекте урока можно выделить *три структурные части* (см. рис.5).



Рис.5 Структурные части плана-конспекта

Алгоритм составления урока

Табл.11

Методы группируются в блоки, что определяет формы проведения урока

Сравнивая эффективность методов обучения, выделяют репродуктивные и продуктивные (пассивные, активные и интерактивные) методы, исходя из такого критерия как уровень вовлеченности учащихся в учебную деятельность, в образовательный процесс. Выбор методов для разных этапов урока (по Ю. Бабанскому)

Цели, задачи, функции (формирования, развития)	Методы организации учебно-познавательной деятельности, МОрУПД							Методы стимулирования интереса, МСтИн				Методы стимулирования ответственности, МСтОт				Методы контроля, МКон			
	Словесные	Практические	Репродуктивные	Дедуктивные	Индуктивные	Традиционные	Фронтальные	Проблемно-поисковые	Творческие	Самостоятельные	Наглядные	Приучение	Убеждение	Упражнения	Преподнесение требований	Письменные	Устные	Программированные	Лабораторно-практические
Теоретических знаний		.									.								.
Фактических знаний				.															.
Практических умений	.			.					.							.	.
Логического мышления		.									.								
Самостоятельности				.															.
Речи		.	.								.							.
Памяти																			.
Познавательных интересов																			
Навыков общения																		.	
Воли				.		.												.	
Эмоции				.		.													
Наглядно-образного	.			.													.		
Оптимальный темп	Б	С	Б	Б	М	Б	Б	М	М	С	С	м	м	с	с	С	С	Б	М
Этапы урока (необходимо варьировать)	Оргмомент. Подготовка к эффективному восприятию. Изложение нового материала. Инструктаж по домашнему заданию. Закрепление										Проверка домашнего задания. Всесторонняя проверка знаний. Проверка степени понимания								

Конструируя технологическую карту урока, мы начнем с формальной части – деятельности учителя - автора урока по целеполаганию. Идем от темы – цель урока при традиционном подходе определяется именно темой. Однако, мы уже знаем, что не каждый класс и ученик в назначенное время одинаково готов к её изучению (см. рис.6).

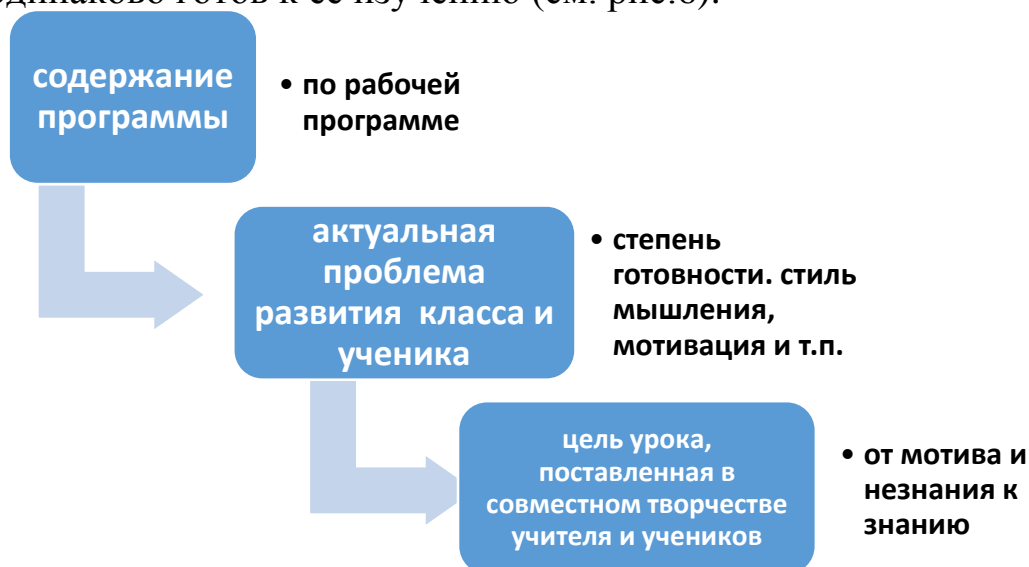


Рис.6 Определение цели урока в зависимости от особенностей обучающихся

Из объекта, лежащего вне сферы знания ученика, из просто информации, этот материал должен превратиться в сущностную характеристику ученика, содержание его знания, компетентности, направление развития личности. Этот материал является тем, что определяет тему урока. Не любая человеческая деятельность начинается с определения цели, не всегда имеющаяся цель осмыслена. В нашем случае цель урока определяется планируемым результатом урока и путями реализации этого плана. Проблема всех, кто осваивает идеологию ФГОС, состоит в поиске ответа на вопрос: «как можно использовать тематическое содержание урока для формирования личностных потребностей, интересов, идеалов, ценностей, установок, убеждений личности?»

Приведём примеры того, как можно использовать предметное содержание урока для установок на развитие личностного потенциала.

Табл.12

Развитие личностного потенциала на основе содержания урока

Тема урока по программе	Цель урока
"Обмен, торговля, реклама"	Актуализировать опыт поведения учеников в рыночных отношениях с целью объяснения экономической выгоды обмена для всех его участников, роли торговли и рекламы в жизни подрастающего и всего современного общества.
«Безработица. Причины, формы и последствия безработицы».	Посредством комментированного анализа экономической ситуации в регионе убедить обучающихся в том, что только активность и уверенность в себе будут верными помощниками в поиске дальнейшего места учебы, новой работы. Потенциальная возможность устроиться зависит от социальной компетентности обучающихся, опыта классификации безработицы по различным признакам, определения её уровня и видов, причин и последствий на фоне социальной политики государства.

Достижение цели урока возможно посредством поэтапного решения ряда задач. Условия задач формулирует учитель, активизируя познавательную деятельность учащихся, с помощью проблемных вопросов, побуждая ребят *самостоятельно формулировать задачи*, решение которых приведёт к цели. *Задачи могут возникать в практической деятельности или создаваться преднамеренно (учебные, игровые и т.п.)*. Формулировка задач урока практически всегда имеет форму ответов на вопрос: "Что я должен сделать, чтобы достичь цели урока?", то есть, начинаем с глаголов:

- услышать, прочитав, выявить, рассмотреть...
- объяснить, проверить опытным путем, продемонстрировать ...
- повторить...
- научиться, освоить, обсудить в группе, актуализировать...

Перечнем задач (действий) будет обусловлен *ход урока или перечень действий и взаимодействий в системе «ученик-учитель-группа»*.

Применяя процессный подход, мы должны понять, что на входе в процесс урока, а что на выходе, причем по теории системы менеджмента качества, и там и там это ДОКУМЕНТЫ. Рабочая программа педагога и содержание урока в учебнике – документы входа в урок. Проведенные и собранные проверочные работы, тесты, эссе, рефлексия, отметки в журнале, сформулированные учениками уточняющие вопросы – выход из процесса. В качестве материальных ресурсов - оборудование кабинета как дидактической среды урока, информационное обеспечение обучения от учебника до интерактивной доски и собственных гаджетов. Персонал урока не только учитель, но и ученики, которых рассматривать как «сырьё» недопустимо. И все это под неусыпным контролем ФГОС сверху. Контроль осуществляется на всех этапах урока – от социального запроса и государственного заказа в содержании программы до экспертизы и внутреннего аудита системы.

Именно потому, что урок – это процесс, технологической карте присущи следующие отличительные черты: интерактивность, структурированность, алгоритмичность при работе с информацией, воспроизводимость и обобщённость. Именно процессный подход требует, чтобы курс, тема, урок проектировались от цели до результата, использовались эффективные методы работы с информацией, организовывалась поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность школьников и обеспечивались условия для применения знаний и умений в практической деятельности.

Итак, технологическая карта урока – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Учитель, обладая академическими правами, выбирает количество и последовательность этапов урока, его цели, отбирает содержание учебного материала. Именно поэтому стандарт кратко формулирует содержательные постулаты.

В соответствии с Федеральным законом технологии, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся оставлены на выбор

учителя. При составлении технологической карты учитель наполняет основу таблицы и структурирует урок по следующим параметрам, представленным на рисунке 7.

Каждый учитель вправе разработать свою форму таблицы конструктора урока или, проанализировав (на основе открытых электронных источников информации) достаточно большое количество технологических карт урока, разработанных учителями–практиками, выбрать для себя оптимальную модель потому, что унифицированной, устоявшейся формы подобной карты пока не существует.

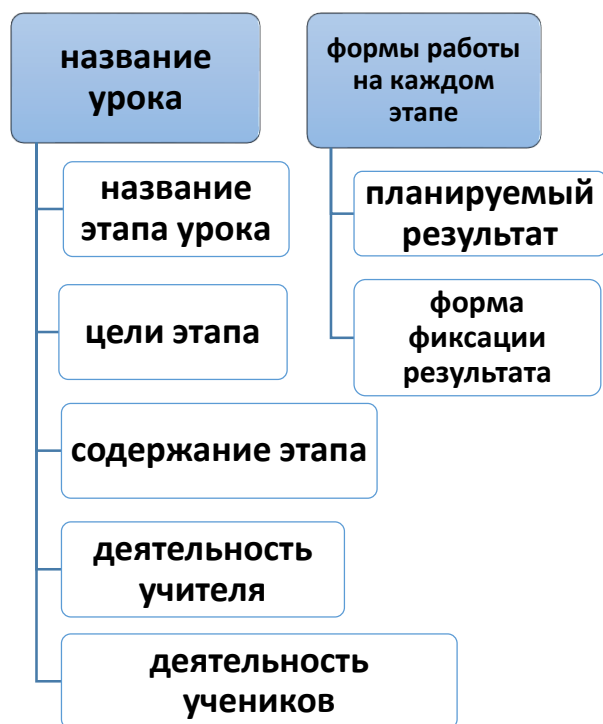


Табл.13

Этапы работы над технологической картой

Этап работы	Темпоральные характеристики			Форма фиксации
	Время разработки	Продолжительность <i>В расчете на один урок</i>	Время реализации на уроке	
Определение места урока в изучаемой теме и его вид	При работе над планированием в рабочей программе	1 минута	0	Поурочное планирование
Формулировка цели урока (содержательные и деятельностные).	При работе над планированием в рабочей программе + возможная корректировка перед уроком	До 5 минут	До 5 минут	Конструкт урока
Обозначение этапов урока в соответствии с его видом.	перед уроком	До 10 минут	До 3 минут	Ход (сценарий) урока
Формулировка цели каждого этапа урока.	перед уроком	До 10 минут	До 3 минут	В таблице

Определение результатов каждого этапа (формируемые УУД).	При работе над планированием в рабочей программе + возможная корректировка перед уроком		До 5 минут	В таблице
Выбор форм работы на уроке: - индивидуальная; - фронтальная; - парная; - групповая.	При работе над планированием в рабочей программе + возможная корректировка перед уроком	До 10 минут	До 3 минут	В таблице
Разработка характеристики деятельности учителя и ученика.	При работе над планированием в рабочей программе + возможная корректировка перед уроком		Около 20 минут	В таблице

Технологическая карта позволяет администрации школы контролировать выполнение программы и достижение планируемых результатов, а также осуществлять необходимую методическую помощь. Технологическая карта урока позволяет учителю (см. табл.14):

1. увидеть учебный материал целостно, системно и спроектировать учебный процесс по освоению темы с учетом цели курса;
2. полностью отразить последовательность всех осуществляемых действий и операций, при более тщательном планировании всех этапов урока, приводящих к намеченному результату;
3. корректировать, варьировать и синхронизировать действия всех субъектов педагогической деятельности;
4. согласовывать действия учителя и ученика;
5. организовать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения.

Использование технологической карты урока в процессе планирования изучения обществознания позволит учителю:

- 1 реализовать планируемые результаты ФГОС;
- 2 сформировать у учащихся универсальные учебные действия (УУД) в процессе изучения темы, раздела, всего учебного курса;
- 3 спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
- 4 выполнить диагностику достижений планируемых результатов учащимися на каждом этапе освоения темы;
- 5 соотнести результат с целью обучения;
- 6 обеспечить повышение качества образования.

Примерный план составления технологической карты урока

Основные этапы организации учебной деятельности	Цель этапа	Содержание педагогического взаимодействия			
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
			Познавательная	Коммуникативная	Регулятивная
1. Постановка учебных задач	Создание проблемной ситуации. Фиксация новой учебной задачи	Организует погружение в проблему, создает ситуацию разрыва.	Пытаются решить задачу известным способом. Фиксируют проблему.	Слушают учителя. Строят понятные для собеседника высказывания	Принимают и сохраняют учебную цель и задачу.
2. Совместное исследование проблемы.	Поиск решения учебной задачи.	Организовывает устный коллективный анализ учебной задачи. Фиксирует выдвинутые учениками гипотезы, организует их обсуждение.	Анализируют, доказывают, аргументируют свою точку зрения	Осознанно строят речевые высказывания, рефлексия своих действий	Исследуют условия учебной задачи, обсуждают предметные способы решения
3. Моделирование	Фиксация в модели существенных отношений изучаемого объекта.	Организует учебное взаимодействие учеников (группы) и следующее обсуждение составленных моделей.	Фиксируют в графических моделях и буквенной форме выделенные связи и отношения.	Воспринимают ответы обучающихся	Осуществляют самоконтроль. Принимают и сохраняют учебную цель и задачу.

4. Конструирование нового способа действия.	Построение ориентировочной основы нового способа действия.	Организует учебное исследование для выделения понятия.	Проводят коллективное исследование, конструируют новый способ действия или формируют понятия.	Участвуют в обсуждении содержания материала	Принимают и сохраняют учебную цель и задачу. Осуществляют самоконтроль
5. Переход к этапу решения частных задач.	Первичный контроль за правильностью выполнения способа действия.	Диагностическая работа (на входе), оценивает выполнение каждой операции.	Осуществляют работу по выполнению отдельных операций.	Учатся формулировать собственное мнение и позицию	Осуществляют самоконтроль
6. Применение общего способа действия для решения частных задач.	Коррекция отработки способа.	Организует коррекционную работу, практическую работу, самостоятельную коррекционную работу.	Применяют новый способ. Отработка операций, в которых допущены ошибки.	Строят рассуждения, понятные для собеседника. Умеют использовать речь для регуляции своего действия	Самопроверка. Отрабатывают способ в целом. Осуществляют пошаговый контроль по результату
7. Контроль на этапе окончания учебной темы.	Контроль.	Диагностическая работа (на выходе): - организация дифференцированной коррекционной работы, - контрольно-оценивающая деятельность.	Выполняют работу, анализируют, контролируют и оценивают результат.	Рефлексия своих действий	Осуществляют пошаговый контроль по результату

Структура урока: перечень и последовательность этапов определяются конкретным содержанием урока по конкретной учебной дисциплине, его конкретными целями и задачами. Поэтому здесь невозможна универсальная схема и структура урока формируется в соответствии с основными этапами урока, но может меняться в зависимости от типа урока. (см. табл.15)

Табл.15

ТИПЫ УРОКОВ

<u>Традиционный урок</u>	<u>Деятельностное обучение</u>
Урок изучения нового материала	Урок постановки учебной задачи
Урок совершенствования знаний, умений и навыков	Урок решения учебной задачи
Урок обобщения и систематизации	Урок моделирования и преобразования модели
Комбинированные уроки	Урок решения частных задач с применением открытого способа
Уроки контроля и коррекции знаний, умений, навыков	Урок контроля и оценки

Например, как можно сделать урок на основе проблемной технологии, с целью развития критического мышления. Работая над технологической картой урока, можно разнообразить формы фиксации, в том числе использовать готовые шаблоны (например, такой шаблон можно скачать из электронной системы "Образование").

Пример планирования урока по теме «Мы. С кем Я вместе?» (7 класс, табл.16)

Технологическая карта урока, соответствующая требованиям ФГОС

Основные этапы организации учебной деятельности	Цель этапа	Содержание педагогического взаимодействия			
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
			Познавательная	Коммуникативная	Регулятивная
1. Постановка учебных задач	Создание проблемной ситуации. Фиксация новой учебной задачи	Организует погружение в проблему, создает ситуацию разрыва.	Пытаются решить задачу известным способом. Фиксируют проблему.	Слушают учителя. Строят понятные для собеседника высказывания	Принимают и сохраняют учебную цель и задачу.
	Поскольку урок строится в рамках проблемного обучения, начинаем с вызова.	Вопросы ученикам: учитель – модератор провоцирует использование понятий	Использование уже известных понятий: личность, индивидуальность, взаимодействие, социальная группа, согласие, субъект, субъектность, конфликт.	Когда ты говоришь «Мы», о ком конкретно идет речь? В своем классе, своей школе, там, где ты живешь – про кого ты можешь сказать «Мы»?	Пытаются сформулировать, кого они сами имеют в виду и спрашивают у других.

Комментарий учителя:

Когда говорят «мы», очень часто предполагается, что это друзья, родственники, знакомые. Как правило, это те, кто имеет особое значение, с кем хотелось бы общаться, на кого хотелось бы походить – сейчас или в будущем. Хотя, могут быть исключения, когда говорят «мы» о тех, с кем вынуждены быть вместе, даже если этого не хочется. В других случаях «мы» может обозначать общность людей, которая возникла сама по себе, независимо от желания входящих в нее людей – например, мы, земляне.

	Задается проблема:	До тех пор, пока ты не задумываешься об этом, «мы» остается нейтральным, оно мало что значит для тебя – хотя, конечно же, не перестает влиять на всю твою жизнь. Действительно, Петя может и не вспоминать о том, что он такой же землянин, как еще 6 миллиардов людей. Какое ему дело до того, что где-то далеко на море потерпел аварию танкер с нефтью, и где-то на зарубежных торговых биржах повышают на нее цены? В то же время Петя заметил, что в школьной столовой подорожали его любимые булочки. Объясни Пете, как эти события связаны между собой.			
2. Совместное исследование проблемы.	Поиск решения учебной задачи.	Организовывает устный коллективный анализ учебной задачи. Фиксирует выдвинутые учениками гипотезы, организует их обсуждение.	Анализируют, доказывают, аргументируют свою точку зрения	Осознанно строят речевые высказывания, рефлексия своих действий	Исследуют условия учебной задачи, обсуждают предметные способы решения
3. Моделирование	Фиксация в модели существенных отношений изучаемого объекта.	Организует учебное взаимодействие учеников (группы) и следующее обсуждение составленных моделей.	Фиксируют в графических моделях и буквенной форме выделенные связи и отношения.	Воспринимают ответы обучающихся	Осуществляют самоконтроль. Принимают и сохраняют учебную цель и задачу.
	Осмысление:	В ходе обсуждения учитель рассказывает основные	Сообщения учеников: Американский социолог и социальный психолог Чарльз Хортон Кули (1864-1929) в 1902 году писал: «Групповое я или «мы» - это попросту я, включающее других людей.		Наше «мы» может отличаться в зависимости от нашего жизненного опыта, рода деятельности, круга общения.

		<p>положения концепции «зеркального Я»</p>	<p>Человек отождествляет себя с группой людей и, говоря об общей воле, мнении, работе и т.п., употребляет слова «мы» или «нам»»³.</p> <p>В повседневном языке мы употребляем слова «свои» и «не свои». Свои – это те, с кем мы вместе, кто в чем-то важном близок, похож на нас. «Я» тех людей, которых человек считает «своими», близко его собственному «Я».</p> <p>Кто такие «не свои»? Это чужие и другие. Пожалуй, для всех землян чужими будут пришельцы, инопланетяне, про которых создано множество научно-фантастических историй. Но с пришельцами мы встречаемся не так часто. А вот другие люди - те, про кого ты не скажешь «мы» - окружают нас повсюду. Это могут быть приезжие, они не так одеты, как мы, ведут себя по-другому. Другим может оказаться кто угодно - неопределенная личность в лохмотьях, которая просит подаяния, звезды эстрады, даже вымышленные герои художественных произведений - Том Сойер или Сережа Сыроежкин из «Приключений Электроника». Они, как правило, не остаются незамеченными и вызывают у нас удивление, восторг, зависть, страх или сочувствие, - словом, самые разные чувства. Для детей в ряде случаев «чужими», «другими» могут быть герои их родителей. Сегодняшние подростки чтят других спортсменов, актеров, певцов, и далеко не всегда признают своими кумиров старшего поколения.</p>	
--	--	--	--	--

³ Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. Пер. с англ. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000 [1902]. С.153.

4. Конструирование нового способа действия.	Построение ориентированной основы нового способа действия.	Организует учебное исследование для выделения понятия.	Проводят коллективное исследование, конструируют новый способ действия или формируют понятие.	Участвуют в обсуждении содержания материала	Принимают и сохраняют учебную цель и задачу. Осуществляют самоконтроль
<p>Задание:</p> <p>Класс делится на группы, каждая группа получает небольшой портрет для изучения. Нужно сделать выводы, почему эти герои ведут себя по-разному. В чем причины?</p> <p>Костя мечтает стать знаменитым футболистом, все стены в его комнате увешаны плакатами; когда Костю никто не видит, он разговаривает со своими кумирами. Для Кости важно, чтобы вся его домашняя жизнь проходила среди этих лиц, ведь у него есть цель – стать таким же, как они. У начинающего футболиста есть друзья среди одноклассников, но ориентируется он в последнее время на старших ребят из секции и кумиров международного класса. Со старшеклассниками, вполне возможно, Константин вскоре подружится, и тогда он станет членом этой референтной группы. А вот Диего Марадона пока остается недостижимым кумиром.</p> <p>Петю иногда обзывают очкариком. Нельзя сказать, чтобы его это радовало, однако Петр снисходительно смотрит на тех, кто так развлекается, он считает, что эти люди еще не выросли «из коротких штанишек». Пете гораздо важнее мнение Данила и других ребят из интернет-клуба. Петя прекрасно разбирается в компьютерах, умеет их ремонтировать, уже продвинулся в практике программирования.</p> <p>У семиклассника Гены во дворе есть компания ребят, которые учатся в старших классах. С ними гуляет старший брат Гены. Гена с завистью смотрит на этих парней, они никого не боятся, не скрываясь, курят, пьют пиво, могут дерзко ответить бабушкам, сидящим у подъезда. Гена уже сейчас пытается подражать этим представителям его референтной группы, пробует курить, спрятавшись за гаражами, чтобы никто не увидел.</p> <p><i>Версии причин:</i> воспитание в семье, интересы родителей. Можно усложнить, например, сказать, что мама Пети не знает даже как включается компьютер, а папа играет только в банальные «стрелялки». Все, что Петя знает, он научился сам и у ребят в компьютерном клубе, «нормальном» клубе, где занимаются программированием.</p>					
5. Переход к этапу решения частных задач.	Первичный контроль за правильностью выполнения способа действия.	Диагностическая работа (на входе), оценивает выполнение каждой операции.	Осуществляют работу по выполнению отдельных операций.	Учатся формулировать собственное мнение и позицию: Сегодня человек получает информацию из разных источников, учится чему-либо от самых разных людей. Общество такое разное, что твоя семья, твои родители владеют только небольшой частью необходимых тебе сведений. Возможно, именно поэтому сегодня для взросления необходимо учиться чему-либо не только у своих родствен-	

				ников, у школьных учителей, но и у представителей «референтной группы». Осуществляют самоконтроль	
	Работа с текстами (учебников, практикумов, справочников, словарей)	В ходе обсуждения учитель вводит новое слово «референтная группа», что означает социальную группу, которая служит основой для формирования собственных установок, оценок и поведения человека.	Приводят примеры к утверждению: У каждого человека может быть одна или несколько референтных групп.	Дискутируют по вопросу: можно ли не входить в референтную группу, а только желать этого.	Определяют верность суждения: Референтная группа становится для человека источником значимой информации: что думать по тому или иному поводу, что делать в определенных случаях, что носить, какую музыку слушать и так далее.
6. Применение общего способа действия для решения частных задач.	Коррекция отработки способа. Обсуждение вариантов домашних заданий	Организует коррекционную работу, практическую работу, самостоятельную коррекционную работу.	Применяют новый способ. Отработка операций, в которых допущены ошибки. Эссе ...	Строят рассуждения, понятные для собеседника. Умеют использовать речь для регуляции своего действия Обращение ...	Самопроверка. Отрабатывают способ в целом. Осуществляют пошаговый контроль по результату Мини-исследование, включенное наблюдение

7. Контроль на этапе окончания учебной темы.	Контроль.	Диагностическая работа (на выходе): - организация дифференцированной коррекционной работы, - контрольно-оценивающая деятельность.	Выполняют работу, анализируют, контролируют и оценивают результат.	Рефлексия своих действий	Осуществляют пошаговый контроль по результату
			Задай вопрос учителю	Задай вопрос друг другу	Задай вопрос значимому источнику информации (взрослый, сверстник, поисковая система...)
			Зафиксировать в тетради вопрос Ответ Источник получения ответа		
	Рефлексия	Организует обсуждение вопросов:	Что мы узнали о себе и своем окружении?	Мы – это всегда референтная группа?	Как будущее человека зависит от выбора им референтной группы?

Контрольные вопросы

1. В чем заключаются преимущества традиционного планирования: календарно-тематического, поурочного?
2. Зачем педагогу нужно составлять рабочую учебную программу?
3. Какие варианты составления рабочей программы существуют?
4. В чем плюсы использования технологической карты урока? А минусы? Чем плоха традиционная методическая разработка урока?

Задание! Ответь те на вопросы... закончите предложения...

Урок проводится потому, что - :

1. он есть в расписании?
2. на него пришли дети?
3. есть что рассказать?
4. соскучились по ученикам?
5. платят зарплату?

Отвечая на этот вопрос и выбирая ответ, определяем свои цели, осознаем мы это или нет. И получается:

Если потому, что	то, моя цель	поэтому на уроке я
он есть в расписании	отработать своё время	немного опаздываю, в самое продуктивное время на уроке долго сверяю с журналом присутствующих и отсутствующих, ставлю фильм до конца урока или даю самостоятельную работу с учебником, или...
на него пришли дети	быть полезной в их поиске	задаю вопросы, актуальные в их поиске, подбираю материал, интересующий моих учеников, формулирую вопросы, стимулирующие интерес учеников к исследованию, поиску ...
есть что рассказать	привлечь внимание к себе	ищу интересный материал для рассказа, придумываю увлекательные подходы, пишу пособия...
соскучились по ученикам	развеселить их	устраиваю конкурсы, праздники, развлечения, призы, фантики-бантики...
платят зарплату	выполнить требования программы	подбираю тесты, задания, настойчиво тороплю с ответами, чтением учебника, дотошно проверяю д\з. Ищу подвох в ответах, добиваясь необходимого уровня качества знаний...
мотивы	цели	методы

На самом деле, все не бывает так уж однозначно, часто все мотивы роятся в голове одновременно, действуем мы под их влиянием интуитивно, не рефлексировав, то по одному сценарию, то по другому, то по всем сразу.

1. Как с уровня интуитивного планирования урока перебраться на рефлексивный и понимать что, когда, почему и зачем мы делаем на уроке?
2. Как поставить цель не столько перед собой, сколько с детьми перед временем урока как совместной деятельности? Вспомним этапы исследования:

	Ученик пришел мотивированным	Ученик пришел формально, по привычке, мотив не осознан...
Противоречие	Между понятым и непонятым Между осознанным и непривычным Между тем, что успели сделать, и на что не хватило времени Между приятным и неприятным... Между имеющимися отметками и желаемыми итогами четверти...	Между желаемым и нежеланным Между привычным и непривычным Между скучным и удивительным Между обыденным и странным...
Проблема	Как в этом разобраться	Как это примирить, или объяснить для себя
Гипотеза	Учитель поможет, расскажет, направит...	Учитель сошел с ума, интересно что будет дальше...
Цель	Внимать ответам на свои же вопросы	Внимательно наблюдать за происходящим...или занять себя чем-нибудь
Задачи	1 сформулировать свою проблему 2 рассказать о своих попытках её решить 3 сделать выводы о снятии противоречия	1 отстраниться от помех для наблюдения 2 осознать, что интереснее в данный момент 3 попытаться извлечь для себя пользу из этой ситуации
В итоге	Процесс познания начался на индивидуальном уровне – каждый определил свой познавательный маршрут...	

Какие варианты планирования Вы уже использовали, используете? В профессиональной деятельности? На производственной практике? Какие бы хотели использовать? Поясните свой ответ.

3.2. Контроль и оценивание работы обучающихся. Самоконтроль и рефлексия

Типичные ошибки и проблемы учителей практиков:

Выявлять в ходе контроля только ошибки и фокусировать на них внимание.

ЧТО создает ситуацию бесконечно снижающейся мотивации.

ПОЭТОМУ возникает мнение: «А чего стараться, если снова ошибки...»

ПОЭТОМУ:

Цель параграфа: научиться рефлексировать по поводу не только ошибок, чужих и своих, но и определять соответствие изначальным целям. Поэтому этот параграф находится в одной главе с планированием.

Традиции оценивания достижений учащихся часто подвергаются заслуженной критике, как со стороны детей и родителей, так и самих педагогов. Став по сути трехбалльной, система оценивания «причесывает под одну гребенку» и медленно думающего, и откровенно ленивого, и старящегося, но очень слабого ученика. Кроме того, как администрации в та-

ких условиях увидеть проблемы в работе педагогов, устранение которых надо спланировать и проконтролировать? Сложно применять пятибалльную систему оценивания, не смотря на её формальное признание и привычность. Государственные критерии оценивания исчезли из программ еще в 90-ые годы, и школы стали самостоятельно разрабатывать свои, которые, по сути и форме повторяли советские.

Критерии оценивания результатов обучения при изучении обществознания в 5-11 классах.

1. Устный ответ:

«5» баллов

Элемент 1 - речь связная, монологичная, прослеживается план рассказа.

Элемент 2 - рассказ самостоятельно иллюстрируется примерами из литературы, личного или чужого опыта.

Элемент 3 - в речи самостоятельно используются специальные термины.

Элемент 4 - рассказ не содержит ошибок, недоговорок, неточностей.

«4» балла - допускаются небольшие и несущественные отклонения от требований, помещенных выше.

«3» балла

Элемент 1 - речь связная, однако, требуется помощь учителя при определении плана рассказа, отмечается некоторая разбросанность.

Элемент 2 - рассказ иллюстрируется фактами по просьбе учителя или по наводящим вопросам.

Элемент 3 - по наводящим вопросам можно выяснить понимание учеником специальных терминов.

Элемент 4 - рассказ в основном соответствует минимальным требованиям программы.

«2» балла - ответ не соответствует всем приведенным выше требованиям.

«1» балл - работа не выполнена, устные и письменные ответы отсутствуют.

3. Письменная работа:

«5» баллов

Элемент 1 - работа завершена в полном объеме и содержит оформленные в предложения рассуждения и выводы, прослеживается план, соответствующий заданию.

Элемент 2 - работа самостоятельно иллюстрируется примерами.

Элемент 3 - в работе самостоятельно и безошибочно используются специальные термины.

Элемент 4 - работа не содержит фактических ошибок, неточностей.

«4» балла - допускаются небольшие и несущественные отклонения от требований, помещенных выше.

«3» балла

Элемент 1 - работа не завершена и (или) содержит односложные ответы, не сформулированные в связный рассказ, отмечается некоторая разбросанность и отступления от задания.

Элемент 2 - работа основана только на цитировании текста учебника и не опирается на факты.

Элемент 3 - в работе не употребляются специальные термины, либо в их написании обнаруживаются грамматические ошибки.

Элемент 4 - содержание работы в основном соответствует минимальным требованиям программы и не противоречит здравому смыслу и общекультурной информации.

«2» балла - работа выполнена с содержательными ошибками, не соответствует всем приведенным выше требованиям.

«1» балл - работа не выполнена, устные и письменные ответы отсутствуют.

В то же время отметки от тройки до пятерки такие привычные, родные, повод для хвастовства: «А я учился на одни пятерки!» или «А я на тройки, ну и что...». Фактически – основание для идентичности, принятое в нашей культуре. Эмоциональную окрашенность отметок показал А.В.Петровский⁴, правда времена изменились и эмоции по этому поводу тоже:

Табл.17

Эмоциональное восприятие отметок		
По Петровскому	Современные реалии	
	<i>По мнению высшего руководства</i>	<i>По мнению учеников</i>
- "торжествующая" пятерка;	Качество обученности	«Нормальная» - «вау! У меня еще одна пятерка в коллекции. Мне родители теперь еще должны будут! »
- "обнадеживающая" четверка;		«Безликая» - «Ну, ладно, 4... А чего не 5?»
- "равнодушная" тройка;	Успеваемость	«Низковатая» - «А чего сразу 3?»
- "угнетающая" двойка;	Неуспеваемость	«Не заслуженная» - «Вы ко мне придираетесь»
- "уничтожающая" единица.	Недопустимая отметка!!!	Непонятная – «таких отметок не бывает!»
Во всех трех вариантах отметка НИКАК не связана с реальным трудом ученика и степенью его успешности... увы... часто, речь идет об оценке личности и принятии или неприятии ученика взрослым миром: родителями, учителями, высокими персонами от образования... правда, за «цифрами» человека не видно.		

Суть оценивания можно свести к той или иной стратегии санкций и определить для себя, которой из них вы придерживаетесь в повседневной жизни. Скорее всего, именно её вы на уроках и эксплуатируете.

⁴ См. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.

Петровский А.В. Популярныe беседы о психологии. Серия: Психологический практикум. Говорящая книга, 2012.

Виды санкций, применяемых по отношению к ученику

	Формальные санкции	Неформальные санкции
Позитив- ные санкции	Пятерка Запись в дневнике с похвалой и поздравлением Благодарность Грамота Диплом Приз Позитивный отзыв в прессе и на сайте Звонок родителям с похвалой	Восклицательный знак или «+» рядом с отметкой Улыбка поддержки Рукопожатие Похвала Аплодисменты Поздравления Пересаживание на особо отведенные «почетные» места Напутствия Пожелания успеха
Негатив- ные санкции	«Двойка» или «кол» Выговор с занесением в личное дело Замечание в дневнике Звонок родителям с жалобой Служебная записка в адрес администрации о промахах	Нахмуренные брови Сжатые губы Сердитые комментарии Сарказм Угрозы Пересаживание на другую парту

контрольный итоговый шаг - оценивается на 1-5 степень овладения в результате пройденных этапов (ступеней) освоения.

шаг четвертый - стимулирующий к совершенствованию, оценка с присказкой "есть куда расти". Оценить на 1-5 можно - степень самостоятельности по выявлению промежуточного результата, анализ и необходимая корректировка действий по улучшению результата выполнения задания.

шаг третий - определение стратегий действия для достижения результата. поиск ответа на вопрос: "Что и как сделать, чтобы получилось хорошо?". Оценить на 1-5 можно - степень самостоятельности в выработке стратегии и планирование своих действий.

шаг второй - рефлексивный, показывающий возможности, оценивается самим учеником, причем, оценивается не только свой успех, но и сложность задания, связь с имеющимся знанием, актуальность для себя лично. Оценить на 1-5 можно, важно осознание степени готовности к работе, понимания предстоящих действий по выполнению задания.

шаг первый - безоценочный, ознакомительный. Оценить на 1-5 можно, но не необходимо, степень понимания сути задания, принятия его к действию

Рис.8 Стратегия оценивания «Ступени»

Возможно, Вам маловато однолинейной стратегии санкций, и Вы с удовольствием возьметесь за освоение стратегии ступеней (см. рис.8). Она потребует от вас и ваших учеников привыкания, выработки правил и отказа от стереотипных санкций. Путь нелегкий и только вам решать стано-

виться ли на этот путь взаимодействия и совместного развития. Эта стратегия вполне соответствует личностно-ориентированному подходу и требованиям ФГОС, однако, не привычна ни родителям, ни детям, привыкшим к системе «либо 2 либо 5». Авторы данного пособия настоятельно и по-дружески рекомендуют вам отнестись к ней повнимательнее.

Такая стратегия приложима к крупным блокам, темам, базовым и специальным компетенциям. Конечно, она не применима к простым вопросам типа: «А не Париж ли столица Франции?». Эта целая система работы. К ней надо приучать и ей надо следовать. Она должна быть открытой для детей и взрослых, обсуждаться с ними. Она продуктивна, эмоционально заряжена, мотивирует к сотрудничеству и саморазвитию.

Шаг первый – желательно безоценочный, ознакомительный. Оценить на 1-5 можно (но не необходимо) степень понимания сути задания, принятия его к действию.

Действия учителя	Действия ученика	Критерии оценивания	Баллы от 1 до 5
Дать задание в напечатанном виде, структурированное с необходимыми инструкциями в работе и указанием источников информации, оборудования и хода предстоящей работы. Тогда на вопросы типа «а что делать-то?» всегда можно ответить: «Читай инструкцию». Не нужно метаться между вопрошающими и поднимать не нужную суету и шум.	Ознакомиться с заданием, выделить глаголы, осознать поле деятельности, выявить не понятные детали и уточнить их.	Не читал задания	1
		Стал спрашивать у окружающих: «а что делать-то?»	2
		Прочитал и, молча, стал писать	3
		Прочитал и задал уточняющие вопросы, связанные со смыслом задания.	4
		Прочитал, выделил не ясные вопросы, провел поиск в различных источниках информации.	5

Шаг второй - рефлексивный, показывающий возможности, оценивается самим учеником, причем, оценивается не только свой успех, но и сложность задания, связь с имеющимся знанием, актуальность для себя лично. Оценить на 1-5 можно, важно осознание степени готовности к работе, понимания предстоящих действий по выполнению задания.

Действия учителя	Действия ученика	Критерии оценивания	Баллы от 1 до 5
Наблюдает за работой учеников	Организовывают своё пространство действия	Сидит и бездействует	1
		Ждет инструкций к действию и раздражается от нежелания работать. Без конца требует внимания, привлекая его репликами: «а что делать-то?» и «Ничего не понятно и делать я ничего не буду!»	2

		Списывает с разной степенью откровенности	3
		Уточняет где посмотреть и что необходимо для работы	4
		Самостоятельно собирает на рабочем столе все оборудование и необходимые словари и справочники, подключается к интернету, организует работу других учеников. Ведет беседу с учителем по поводу содержания задания.	5

Шаг третий - определение стратегий действия для достижения результата. Поиск ответа на вопрос: "Что и как сделать, чтобы получилось хорошо?". Оценить на 1-5 можно (и необходимо) степень самостоятельности в выработке стратегии и планирования своих действий.

Действия учителя	Действия ученика	Критерии оценивания	Баллы от 1 до 5
Принимает меры к выяснению причин состояния ученика	Сверяясь с инструкцией, отслеживает степень выполнения задания	Сидит и бездействует	1
Задаёт вопросы, наводящие на рефлексию. Комментирует суть процесса уточняющими вопросами. Назначает консультантов для оказания помощи		Идет не тем путем, не вникая в суть задания и не присматриваясь к действиям окружающих, не задавая вопросов. Не рефлексировывает своих действий. Не интересуется результатом. Действует лишь бы действовать.	2
Наблюдает за работой и консультирует по необходимости. Фиксирует в протоколе отметки о результативности работы учеников. Напоминает о времени.		Пытается вникать в суть задания, присматриваясь к действиям окружающих, не пытаясь сформулировать вопрос по стратегии действия, фиксирует факт неудачи. Может описать те действия, которые не привели к результату.	3
		Разрабатывает свой путь к результату. Проверяет результативность своих попыток, может сверяться с работой других. Просит о помощи и принимает её.	4
		Разрабатывает свой план действий, следует ему, получая результат, сверяет его с заданием. Сам определяет путь получения помощи в случаях затруднения. Готов консультировать других – делиться опытом.	5

Шаг четвертый - стимулирующий к совершенствованию, Оценить на 1-5 можно и необходимо степень самостоятельности по выявлению промежуточного результата, анализ и необходимая корректировка действий по улучшению результата выполнения задания.

Действия учителя	Действия ученика	Критерии оценивания	Баллы от 1 до 5
Словесная оценка с сказкой "есть куда расти".	Сверяет выполненную работу с ожидаемым результатом.	Сидит с идеей «Все равно не получится, не стоит и начинать»	1
		Реализует идею «у кого то уже что-то написано... Надо списать. Все равно, что и у кого, главное быстренько»	2
		Сошлось с ответом. Аргументы отсутствуют или формальны. В группе могут присоединиться к общему результату, не умея его объяснить в полной мере. Старается взять на себя в группе только технические функции, не участвует в поиске материала, в дискуссии, соглашается с любым мнением, формально фиксирует результат.	3
		Результат получен в ходе работы по собственному плану, соотносится с заданием, аргументирован по ПОПС – формуле.	4
		Результат получен в ходе работы по собственному плану, соотносится с заданием, аргументирован по ПОПС – формуле и с использованием самостоятельно привлеченных источников информации. Предложены собственные формы фиксации в виде схем, логических цепочек, рисунков.	5

Контрольный итоговый шаг - оценивается на 1-5 степень овладения в результате пройденных этапов (ступеней) освоения. Отметка итоговая – определяется при выведении четвертной, семестровой, тематической зачетной оценки, по сути оценивает уровень подготовки.

	Действия ученика	Критерии оценивания	Баллы от 1 до 5
Наблюдение в ходе совместной работы за произвольным применением сформированного действия	Применяет полученные УУД произвольно, при выполнении заданий другого типа и в повседневной деятельности	Категорически отказывается от применения нового опыта, устойчиво находится в зоне привычного, но обыденного опыта, использует только стереотипы, усвоенные в раннем возрасте («как будто никогда и не учился...»).	1
		Применение нового опыта связано только с выполнением задания учителя и только на уроке. В повседневной деятельности использует только стереотипы, усвоенные в раннем возрасте («как будто никогда и не учился...»).	2
		Использует стереотипы, усвоенные ранее, связывая их с новым опытом, опираясь на записи, помощь группы. Аргументирует, применяя или пример, или цитату, взятые из учебника и тетради.	3

		Свободно аргументирует, применяя самостоятельно подобранные примеры, цитаты, личный опыт. Анализирует явления и процессы, демонстрируя своё мнение, вступает в дискуссию самостоятельно.	4
		Провоцирует дискуссии, свободно аргументирует, применяя самостоятельно подобранные примеры разного уровня, цитаты, личный опыт. Анализирует явления и процессы, демонстрируя своё мнение, проявляет УУД во внеучебной деятельности.	5

Увидели коллеги отметки «1» и ехидно подумали: «Да кто нам и вам даст такие отметки ставить?». А сами-то вы при ступенчатой системе оценивания готовы ставить колы? Или уже на второй – третьей ступени становится ясно, что не просто так человек категорически отказывается от работы? Тут не дисциплинарные санкции применять, а впору к психологу семейному обращаться и индивидуальную помощь оказывать. С другой стороны, единицы и двойки как санкции – это наказание. Они же в ступенчатой модели не наказание, а этап развития.

Главное правило оценивания, какой бы стратегии вы не придерживались: отметка отражает уровень знаний, умений и навыков, активность в работе, а не забытую тетрадь или словарь, не опоздание или шалость.

Между тем, как следствие многопоколенного опыта санкционирования, существуют страхи оценок. Двойка раскачивает эмоции от полного безразличия до сильнейшего волнения, которое может вызывать и провалы в памяти, и иные нежелательные реакции. Это приводит к тому, что

человек привыкает к "двойкам", отметки для него теряют силу, или погоня за хорошими отметками стимулирует к выработке еще более деструктивных стратегий:

- выпрашиваются отметки под предлогом «меня дома убьют»;
- страх ведет к тому, что получив пару неплохих отметочек в начале четверти, он начинает пропускать занятия, чтобы не испортить уже наметившийся приличный результат;
- подлог – ребенок диктует учителю при выставлении в журнал отметки чуть выше, чем есть на самом деле, не пропустит возможность подделать записи в дневнике, а то и проникает в журнал, внося туда свои отметки, или себе повыше, или конкуренту пониже;
- списывание – скучный и живучий вирус традиционной школы. Уверения не успешного ученика в том, что если ему дать в конце четверти дополнительное задание, реферат, например, то он будет стараться получить отметку повыше. При этом, реферат он предполагает скачать, не читая - сдать и получить не меньше 5.

А уж любимый вопрос: «А почему у Пети все также написано, а отметка выше?» знаком всем работающим педагогам. И невдомек, что у Пети и у Вани не может быть дословно одинакового эссе.⁵

Зачем мне нужно выбирать ?
Пусть выбирает ИНТЕРНЕТ,
Ему не надо отвечать,
Был выбор правильным иль
нет...

Пусть выбирают за меня
Чего подумать и надеть...
За что хвалить... В чем обвинять

...

С кем мне дружить, и что мне
петь...

А я боюсь, что выбор мой
Удачным может и не быть...
Пуškai не я, пускай другой
Ошибку может совершить!

Пуškai чего-то не пойму...
Ведь я же выбирать боюсь,
Спишу, срисую, перейму -
Ведь я на ксерокса учусь!
(Н.В. Ершова)

Искажается восприятие личности учителя, ему приписываются различные недостатки, появляются прозвища. Обычные требования воспринимаются как "давление". Возникает внутренний конфликт, обиды, уход в себя. Так появляется "хронический двоечник" и хронический неудачник, возникает страх ошибки и, как следствие, "обученная беспомощность": «не стану делать сам, пока не получу пошаговой инструкции от учителя. Пусть продиктует, а потом, чуть что, можно сказать, что «учитель сам так научил...». Причем жертвами становятся и отличники, они начинают бояться остаться без пятерки за четверть, без эмоциональной поддержки родных, часто и много болеют, постоянно напряжены и ждут подвоха со стороны учителя. Да и сама практика называния одних отличниками, а других двоечниками и троечниками приводит к тому, что такая стигматизация порой становится программой на всю жизнь.

По убеждению В.А.Сухомлинского, жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. Выставляя отметку, думающий учитель должен помнить о динамике развития ребенка.

В практике школьных учителей, независимо от предмета, можно встретить разного рода формы личных записей, собственных журналов, в которых можно увидеть те, необходимые в процессе обучения, принципы оценивания. Казалось бы, зачем им вести два журнала – свой и официальный? Есть смысл их сравнить и рассмотреть варианты учета успешности учеников.

⁵ Влияние стратегии оценивания на воспитание школьников хорошо раскрывается в следующей статье: Латова, Н.В., Латов, Ю.В. Обман в учебном процессе (Опыт шпаргалкологии) // Общественные науки и современность. 2007. №1. С. 31-46.

Сравнение личного и формального журнала учителя

Личный журнал учителя	Официальный, в том числе электронный журнал
Особенности и функции	
индивидуальный характер	систематичность
использование разнообразных методов, форм и видов контроля	единство требований всех преподавателей, работающих с одной группой учащихся
всесторонность контроля (теория, практика, знания, умения)	
объективность, учет большого и малого вклада в оценку	
дифференцированный подход в зависимости от степени сложности задания, уровня подготовки и стиля мышления учащихся.	
возможность улучшить результат	
Цель: мониторинг развития УУД	Цель: контроль отработанного учителем времени урока
Минусы	
Невозможность полностью совместить записи с официальным журналом	Невозможность оценить все виды активности ребенка при системно-деятельностном подходе, который заявлен ФГОС
Дополнительное время для заполнения	Запрет на выставление нескольких отметок в одной клеточке
	Сложности в выставлении отметок заболевшему ребенку, который выполнял работы дистантно – клеточка занята буквой Н, а оценка есть.
Соответствие подходам	
Соответствует следующим подходам: Личностно-ориентированный Системно-деятельностный Компетентностный подходы	Формальный подход. Традиционные и, за ними вслед, электронные журналы не учитывают разнообразие деятельности на уроках и во внеурочной деятельности, отслеживают только дату получения отметки.

А между тем, оценка призвана отражать: обоснованность, всесторонность, значимость, объективность, взвешенность, состояние уровня знаний и умений, степень самостоятельности и творчества, она предполагает обучающее и воспитывающее значение. Сложные системы оценивания представляют определенную сложность в освоении, но позволяют наблюдать динамику качества учебного процесса, более четко формулировать цели и задачи образования.

Рассмотрим несколько примеров реализации этих функций оценки через различные формы фиксации отметок об учебных успехах ребенка. В течение четверти, семестра или всего учебного года учитель ведет учет различных видов активности учеников на своих уроках.

устный способ контроля	<ul style="list-style-type: none"> • опрос, беседа, пересказ, доклад • ответы на вопросы
письменный способ контроля	<ul style="list-style-type: none"> • отзыв • реферат, научная работа • эссе , ...
практический способ контроля	<ul style="list-style-type: none"> • опыт, решение задачи, ... • лабораторная работа • дайджест
творческий способ контроля	песня, видеоролик, театрализация, модель, стихи на тему...
программированный	тесты он-лайн, тесты-блиц, система голосования
графический способ контроля	таблица, схема, граф, диаграмма, график, бродилка ...

Рис. 9 Способы контроля за выполнением различных видов работ

Кроме традиционных средств оценивания, которые ориентированы на знание и понимание, учителю становятся необходимы и новые стратегии оценивания, которые направлены на развитие интеллектуальных и коммуникативных умений, решение сложных проблем и принятие взвешенных решений, применение правовых и иных социальных средств и процедур. Описанные выше и традиционные для системы образования средства оценивания практически не подходят для активных и интерактивных методов, которые рекомендованы к использованию в учебной деятельности. Предлагаем Вашему вниманию более разнообразную методику оценивания результатов деятельности обучающихся.

Табл.20

Мониторинг достижений в усвоении стандарта

список класса	Аргументированная УСТНАЯ РЕЧЬ	Дискуссия	эссе		ТЕСТЫ	ПРАКТИКУМ	ВЫВОДЫ	словарь		Имена		Афоризмы		ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ	ИТОГ		
			кл	дом				т	п	т	п	т	п		1	2	3
	А	Б	В	В	Г	Д	Е	Ж	Ж	З	З	И	И	К			

Расшифровка условных буквенных обозначений к таблице:

А. Аргументированная устная речь – использование ПОПС-формулы в своих устных высказываниях. Фиксируются особыми значками, удобными учителю, и первые попытки сформулировать обоснование своей позиции, и самостоятельные, устойчивые проявления данного умения в речи;

Б. Дискуссия – от поддержки той или иной позиции в ходе дискуссии до умелой подачи дискуссионной идеи;

С точки зрения системно-деятельностного подхода критерии оценивания могут быть и такими:

1. Умение использовать предоставленный в учебном пособии материал по теме. Учащийся должен уметь включать в свой ответ информацию, содержащуюся в учебном тексте, а также уметь ссылаться в ходе ответа на нужный отрывок из текста, поясняя им сказанное.

2. Умение использовать личный опыт в качестве иллюстрации к ответу. Учащийся использует примеры, ситуации из известной ему социальной практики, из собственной жизни, из жизни класса, в том числе ситуации, возникающие и обсуждаемые непосредственно на уроках, для иллюстрации или аргументации тех или иных положений.

3. Умение высказывать свое мнение по вопросу. Учащийся должен уметь продемонстрировать понимание сути вопроса и отвечать именно на предлагаемый вопрос, а также уметь дать точную формулировку ответа, не уходя в сторону от обсуждаемой темы.

4. Умение выстраивать аргументацию своей позиции. Учащийся должен уметь не просто говорить о своем решении того или иного вопроса, а объяснять, почему он так считает. Его аргументы должны быть понятными, объяснять и (или) подтверждать высказанную позицию. Прежде всего, должны быть выдвинуты наиболее значимые аргументы. В старших классах аргументы из разных источников – социальной теории, литературы, истории, собственного опыта.

5. Умение обобщать сказанное и подводить итоги. Учащийся должен уметь в краткой форме подвести итог своим рассуждениям, не повторяя прежде высказанное по второму разу. Итог должен соответствовать предыдущему ответу, не опровергать его.

6. Умение отстаивать свое мнение. В беседе или дискуссии, последовавшей за устным выступлением учащегося, ученик должен уметь лаконично и четко отвечать на вопросы, выделять и проговаривать сильные стороны своей позиции. Позиция противоположной стороны должна осуществляться им в этически корректной форме.

Перечисленные критерии доводятся учителем до сведения учащихся на первом уроке в каждом учебном году, а также размещаются на стенде в предметном кабинете. В случае появления в классе нового учащегося учитель обращает его внимание на указанные критерии.

В. Эссе, написанные в классе и дома (в том числе те, что присланы по электронной почте) – оптимально использовать критерии ЕГЭ;

Г. Тесты – результативность выполнения тестовых работ;

Д. Практикум – выполнение практических работ с текстами, иллюстрациями, статистическими материалами и т.д.;

Е. Выводы по проблемным заданиям и к выполненным практическим работам оценивать лучше следующим образом:

- тенденция - что за процесс или явление выявлены в ходе работы;
- причины – объяснение выявленных тенденций фактами и закономерностями;
- прогноз – к каким последствиям могут привести выявленные тенденции, куда приведет процесс, во что выльется явление;

Далее оцениваются с заранее известной периодичностью три обязательных рубрики в тетради:

Ж. Словарь – накапливание в ходе самостоятельной работы терминологического списка с объяснением смысла понятий. Оценивается по критериям:

«3» – записаны только те понятия, которые названы учителем, определения понятий фрагментарные, не полные, лишены собственных комментариев;

«4» – записаны все понятия из материалов уроков, даны определения понятий в рамках объяснения учителя и с помощью учебника;

«5» - записаны не только все понятия из материалов уроков, но и освоенные в ходе самостоятельного поиска. Даны определения понятий не только на основе объяснения учителя или материала учебника, но и приведены собственные формулировки, отражающие смысл понятий. Возможно приведено несколько формулировок одного и того же понятия из разных источников.

Таким образом, в основу оценивания рубрики «Словарь» положен критерий осмысленного освоения информации, работы с понятийным аппаратом.

З. Имена или персоналии – накапливание и систематизация информации о деятелях науки, культуры, политиках, экономистах, иных выдающихся личностях. Оцениваются по критериям:

«3» – присутствует список персон, названных учителем. Кратко сформулированы особые признаки отличия каждой персоны;

«4» – присутствует не только список персон, названных учителем, но и встречающихся в тексте учебника. Дана информация по каждому о том, в какое время жил человек, в какой стране, чем занимался;

«5» - присутствует не только список персон, названных учителем, встречающихся в тексте учебника, но и найденных в ходе самостоятельного поиска информации. Дана информация по каждому о том, в какое время жил человек, в какой стране, чем занимался, перечислены главные достижения;

И. Афоризмы или цитатник – накапливаются материалы, которым суждено стать аргументами в дискуссиях и при написании эссе. Все достойно попасть в эту рубрику: строки из любимых песен, высказывания людей по тем или иным поводам, пословицы и поговорки, остроумные реплики и т.п. В том числе и анекдоты! Как бы кощунственно это не звуча-

ло, но представьте себе урок о тоталитаризме и советской повседневности без этих очень показательных цитат. Оцениваются по критериям:

«3» – присутствуют только те высказывания, которые названы учителем;

«4» – присутствуют не только те высказывания, которые названы учителем, но и встречающиеся в тексте учебника;

«5» - присутствуют не только те высказывания, которые названы учителем, встречающиеся в тексте учебника, но и найденные в ходе самостоятельного поиска информации;

ВНИМАНИЕ!

В каждой рубрике имеется по два столбца для отметок –

T - раз в четверть или в месяц оценивается наличие материалов (результат накопления).

ПР - использование при ответе, в ходе дискуссии специальных понятий, терминов, цитат, ссылок на мнение и открытия авторитетных исследователей, которые не только украшают речь, но и служат отличным поводом для еще одной отметки в журнале.

К. Творческие работы – исполнение ролей в групповой деятельности, выступление с презентациями, видеороликами, театрализациями, проектами, рисунками, фотографиями, исследованиями, изготовление дайджестов оценивается в этом столбце.

Критерии оценивания могут быть разработаны вместе с учениками, известны им, используются в работе регулярно.

Табл. 21

Критерии оценивания презентаций, подготовленных обучающимися

Оформление презентации	
Стиль	Соблюдение единого стиля оформления.
	Стиль оформления не отвлекает от содержания.
Фон	Фон, приятный на вид, и не отвлекает от содержания
Использование цвета	На одном слайде используется не более трех цветов: один для фона, один для заголовков, один для текста.
	Для фона и текста используются контрастные цвета.
	Текст хорошо читаем
Анимационные эффекты	Используются возможности компьютерной анимации для представления информации на слайде.
	Анимационные эффекты не отвлекают внимание от содержащейся информации на слайде
	Нет большого нагромождения эффектов
Содержание информации на слайдах	
Содержание информации	Используются короткие слова и предложения
	Текст, по содержанию темы
	Заголовки привлекают внимание аудитории
Расположение информации на слайде	Горизонтальное расположение информации
	Наиболее важная информация располагается в центре экрана
Шрифты	Для заголовков – кегль не менее 24
	Для основного текста – кегль не менее 18
	Нет смешения разных типов шрифтов
	Для выделения информации используется жирный шрифт, курсив или подчеркивание.

	Нет злоупотребления прописными буквами
Объем информации	Один слайд не заполнен слишком большим объемом информации (не более трех фактов, выводов, определений)
	Ключевые пункты отображаются по одному на каждом отдельном слайде
Виды слайдов	Используются разные виды слайдов (с текстом, с таблицами, с диаграммами и т.д.)

Презентациями сопровождаются, как правило, доклады по проведенным исследованиям, которые сами нуждаются в критериях оценивания.

Табл. 22

Критерии оценивания докладов и проектов, подготовленных обучающимися

СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	
Проблемный вопрос	Связан с учебной темой и поддерживает направление исследования, заданного основополагающим вопросом
Цель исследования	Понятна, четко сформулирована, достижима.
Гипотеза	Соответствует проблемному вопросу.
Методы	Подходят к проводимому исследованию
Этапы	Описана вся последовательность шагов выполнения проекта
Результаты	Соответствуют проблемному вопросу и поставленным целям Четко сформулированы
Выводы	Соответствуют цели исследования Четко и грамотно сформулированы
Источники	Использованы различные источники информации (книги, архивы, интернет)

Оценивание тесно связано с подготовкой и планированием учебного занятия. Для того чтобы создать адекватные и эффективные средства оценивания рекомендуется:

1. определить ожидаемые результаты обучения;
2. сформулировать цель оценивания совместно с учениками;
3. выделить критерии оценивания ожидаемых результатов, соответствующие предлагаемым видам деятельности стандарты оценивания;
4. выбрать конкретные стратегии и способы оценивания;
5. привлечь к оцениванию учеников.

С проблемой оценивания связана методика составления дифференцированных вопросов, поскольку таким образом создается ситуация успеха для каждого ученика. Система подобных заданий часто упрощается до задания установки «это на троечку, а это на пятерочку». На простых примерах попробуем убедиться, что этот путь ложный. Варианты ответа разных учеников на вопросы разной сложности показывают разные интерпретации верных ответов, а не только разную глубину проникновения в материал.

Примеры:

Вариант 1. Установка - Вопрос на 3 балла

Вопрос - Чем отличается спрос от предложения?

Ответ 1. Спрос - количество товара, которое ХОТЯТ И МОГУТ приобрести покупатели за определенный период времени при ВСЕХ ВОЗМОЖНЫХ ценах на этот товар.

кривая спроса - зависимость между ценой и товара и величиной спроса. Изменения, которые вызваны воздействием всех других факторов, кроме цены, называются изменением спроса. К неценовым факторам относятся: изменения в доходах населения; изменения в структуре населения; изменение цен на другие товары; изменение вкусов потребителей и пр...

Предложение - количество товара, которое ХОТЯТ И МОГУТ предложить продавцы за определенный промежуток времени при ВСЕХ ВОЗМОЖНЫХ ценах на этот товар. Закон предложения состоит в том, что при прочих равных условиях количество предлагаемого продавцами товара тем выше, чем выше цена этого товара и наоборот. Зависимость между ценой товара и его предложением есть график предложения.

Неценовые факторы: изменение издержек фирмы; изменение количества фирм в отрасли; природные катастрофы, войны.

Ответ 2. Предложение-то, сколько есть товара, спрос-то, сколько берут.

Вариант 2. Установка - Вопрос на 5 баллов

Вопрос - Терпящая убытки фирма привлекла талантливого кризис-менеджера, который за год смог вывести ее из кризисного состояния.

Какой фактор производства был использован фирмой в первую очередь?

Варианты ответа разных учеников

Ответ 1. личностный фактор.

Ответ 2. Кризис-менеджмент - это искусство овладения сложной ситуацией, устранение большей степени риска и неопределенности, позволяющее подчинить своей воле большинство нежелательных процессов и взять контроль над происходящим. Кризисные ситуации поддаются управлению, и подтверждает это не только опыт некоторых известных компаний, таких, как Johnson&Johnson, British Airways, Renault, но и существование специального направления, быстрорастущей сферы практики PR, - кризис-менеджмента.

Кризис-менеджмент применяется как в экстремальных обстоятельствах, связанных со стихийными бедствиями и авариями, так и для регулирования проблем в мире бизнеса. Одна из ключевых идей - предсказание и профилактика кризиса. Для этого та или иная фирма должна внимательно отслеживать и анализировать многие факторы своей жизненной среды, выявлять те из них, которые несут потенциальную опасность для ее прибыли, имиджа, конкурентоспособности.

Проблема! Ответы в основном верные (есть недостатки), а можно ли оценить их одинаково? А можно ли каждый из них оценить, как обещано – на «3»? на «5»? ведь никаких критериев к содержанию и полноте ответа не было предъявлено. От такой «дифференциации» вопросов, ставшей уже весьма традиционной, надо уходить. И тогда возникает проблема критериев оценивания, проблема оценивания уровня сложности и уровня трудности в зависимости от уровня обученности ученика, от его образовательной компетентности.

В основе оценивания лежит исследование качества процесса обучения, для чего важно применять стратегии оценивания и способы проверки знания. Учитель устанавливает обратную связь между участниками обра-

звательного процесса, создает критерии оценивания для продолжения обучения, в том числе и в ходе контроля. Контроль – это не способ подловить на ошибке, а этап обучения. Его назначение в том, чтобы установить степень достижения результата и наметить направления и пути совместной корректировки выявленных проблем. Это назначение совпадает со стратегической целью оценивания - способствовать *развитию самооценки учащихся*. Поэтому необходимо сделать оценивание открытой деятельностью, и тогда оценивание станет эффективным инструментом обучения, способствующим интеллектуальному и нравственному развитию учащихся.

Деятельность по оцениванию решает в образовании следующие задачи:

1. диагностика уровня знания учащихся и подбор в соответствии с ним оптимальных методов обучения и воспитания;
2. определение эффективности методов обучения и других средств образования, используемых в педагогическом процессе;
3. прогнозирование образовательных потребностей учащихся и обеспечение специалистов образования необходимой информацией для корректировки старых и создания новых учебных материалов.

В некоторых школах уже сложилась многоступенчатая система текущей аттестации выпускников: педагогический мониторинг личностных достижений учащихся, что позже и постепенно преобразуется в рейтинговую систему оценки. Это рейтинговый лист представляет собой бланк с 18- балльной шкалой с последующим переводом её в привычную, пяти-балльную (см. табл.23).

Табл. 23

Рейтинговая система оценки

Список класса	Результаты							Рейтинг - 5-ти балльная шкала	Уровень стандарта:	
	Предметный			Метапредметный			Личностный			
	Уровень усвоения	Уровень интеграции	Владение терминологией	Степень автоматизма	Диалогичность	Методологичность				
										Самооценка	Усвоение ценностей
0 - 2	0-3	0-3	0-1	0-3	0-3	0-1	0-2	0-3 = 2 балла 4-10 = 3 балла 11-14 = 4 балла 15-18 = 5 баллов	Не достиг Базовый Программный Расширенный	
									0-18	

Поскольку такая система мониторинга отличается от традиционной, очевидны неудобства её применения: заполнение формы может ослож-

няться излишне субъективным подходом педагогов, вызывать некоторое сопротивление у тех, у кого возникли сложности в определении степени выраженности того или иного качества;

Заполнять такую матрицу без критериев невозможно – они изложены в таблице ниже:

Табл.24

Составляющие образованности

№ п\п	Критерии	Предмет оценки	Уровни	Количество баллов
Предметный результат				
1	Усвоение	Знания и умения	Отсутствие	0
			Репродуктивный	1
			Творческий	2
2	Интеграция (широта опыта)	Связь с другими предметами	Отсутствие	0
			Темы в пределах одного предмета	1
			Темы в предметах одной образовательной области	2
			Темы разных образовательных областей	3
Метапредметный результат				
3	Владение терминологией	Использование терминов	Отсутствие	0
			Житейский язык	1
			Понимание терминов	2
			Свободное владение научными терминами	3
4	Степень автоматизма	Навыки	Недостаточная скорость выполнения работы	0
			Достаточная скорость выполнения работы	1
5	Диалогичность	Речь	Отсутствие	0
			Репродуктивный	1
			Творческий	2
6	Методологичность	Работа с информацией	Отсутствие	0
			Репродуктивный (с подсказкой учителя)	1
			Эвристический (самостоятельный подбор информации)	2
			Творческий (наличие собственной системы в подготовке к ответу)	3
Личностный результат				
7	Адекватность самооценки	Своя оценка собственного ответа	Неадекватная	0
			Адекватная	1
8	Практическая направленность	Осознание ценности	Отсутствие осознания важности информации	0
			Включенность в информацию	1

Данные оценочные материалы предназначены для проведения семестровой или тематической, зачетной аттестации, что позволяет определить качество знаний и специальных предметных навыков в соответствии с требованиями стандарта. Мы не стали описывать структуру вопросов и способы оценивания ЕГЭ, потому что для этого написаны специальные пособия. Мы остановились на текущей аттестации, которая имеет огромное значение для развития личности ученика.

Результаты работы с рейтинговым листом показали, что такая система позволяет оценить полностью степень достижения в единстве всех составляющих. Это индивидуализирует процесс контроля качества образования, создает благоприятные условия для максимальной самореализации учащихся в системе аттестации.

Апробировав данную шкалу, мы увидели позитивные результаты:

- стала возможна диагностика состояния системы, позволяющая намечать целесообразные меры по ее развитию с определением текущих и перспективных задач образования на уровне педагога, образовательного учреждения в соответствии с программой развития и ее целевого ориентира;
- анализ оценки ответов по содержанию позволяет выделить как хорошо усвоенные моменты, так и типичные ошибки;
- и в устных ответах, и при защите творческих проектных работ ребята показали умение планировать и осуществлять поисково-исследовательский подход, проработать значительное количество литературы и статистических материалов, обобщить и систематизировать имеющуюся информацию. Ответы давали связные, логичные, показали прекрасное владение терминологией и практические навыки по предмету. Эти дети умеют извлекать пользу из своего и чужого опыта, приводить в систему полученные знания, имеют свои собственные приемы обучения, самостоятельно решают учебные проблемы. Ребята умеют анализировать текст задания, организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному факту.

В старших классах можно и нужно подключать самооценку к определению качества результата образования. Можно предложить заполнять бланк в собственной тетради или избрать иную форму фиксации, но уточнить, что обучение самооценке – важный шаг в профессиональном самоопределении. Предлагаем делать эту работу на основе материалов симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы». Был определен следующий примерный перечень ключевых компетенций⁶.

⁶ Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. См.: Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

Таблица самооценки

Имя и фамилия

Отметьте степень выраженности у себя перечисленных качеств. Поставьте сегодняшнюю дату. Сформулируйте задачу саморазвития на ближайшее время.

Компетенции	Вариативность проявления	Наличие				
		+2	+1	0	-1	-2
Изучать	Уметь извлекать пользу из своего и чужого опыта Упорядочивать в систему полученные знания Иметь свои собственные приемы обучения Уметь решать учебные проблемы С желанием заниматься самообразованием					
Искать	Запрашивать различные базы данных (библиотечные фонды, Интернет...) Опрашивать окружение Консультироваться у экспертов Получать информацию из разных источников Уметь работать с документами, литературой, словарями...					
Думать	Организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий Критически относиться к тому или иному общественному явлению Уметь противостоять неуверенности и сложности Занимать активную позицию в дискуссиях, спорить конструктивно Видеть и оценивать актуальность общественно-политических явлений Оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, экологией Иметь потребность в общении с произведениями искусства					
Сотрудничать	Уметь сотрудничать и работать в разновозрастной группе и группе сверстников Уметь принимать ответственные решения Улаживать разногласия и конфликты Уметь договариваться Уметь разрабатывать и выполнять договорные обязательства					
Приниматься за дело	Включаться в уже идущий рабочий процесс Вносить свой вклад в работу группы Доказывать солидарность здоровыми способами Уметь организовывать и планировать работу Пользоваться приборами Моделировать Изменять сложившиеся неконструктивные стереотипы поведения Применять на деле знания о здоровом образе жизни					
Адаптироваться	Использовать новые технологии (информационные и коммуникационные) Быстро реагировать на изменения Конструктивно переживать трудности Находить новые решения					

Фрагмент рабочей программы для 10 класса (в основе проблемное обучение)

<i>Тема, количество часов</i>	<i>Проблемное «поле» темы</i>	<i>Информация, необходимая для исследования проблемного поля</i>	<i>Знания в «остатке»</i>	<i>Образовательная компетентность (опыт, полученный в ходе анализа темы)</i>	<i>Социальная компетентность</i>
Познание как деятельность (6 часов)	В современном информационном обществе происходит смещение соотношения субъективного и объективного, научного и ненаучного, изменяются критерии истинности. Проблема поиска источников истинной информации. Мифы, народные мудрости, стереотипы как специфический тип познания. Истинность представления о себе, критичность оценки своей деятельности.	Продукция СМИ (журнал «РР», статьи о критическом мышлении) СМК (сайты BankTestov.ru и globallab.ru) Научная литература (журнал СОЦИС – исследования по теме)	Понятие познание, истина, самопознание. Классификация познания. Умение различать социальное и гуманитарное знание. Критерии истины. Особенности самопознания.	Разграничение научного и ненаучного познания, осознание их преимуществ и недостатков. Анализ исторических материалов в контексте эпохи их создания. Построение структуры самопознания. Исследование и анализ разнообразия современных критериев истинности.	Критичность в обработке полученной информации. Моделирование поведения в зависимости от опыта самопознания.

Схема мониторинга

Что измеряем?		
Знания	Мышление	Компетентность
<p>Понимание сущности «познания», познавательной деятельности человека в обществе, понятие «истина», значимости истины и ее критериев для информационного общества, сравнение и интерпретация научного и ненаучного познания, социального и гуманитарного.</p> <p>Постижение человеком своего «я» через самопознание, социальной реальности, а затем построение мировоззрения. Выделение особенностей влияния на обыденное познание человека СМИ, образования, семьи, окружения.</p>	<p>Развитие способностей к определению, разделению, сравнению, обобщению познания как вида деятельности человека; к анализу факторов, которые влияют на процессы познания; критичность в обработке полученной информации.</p> <p>Развиваются способности к типологизации.</p> <p>Процесс анализа собственного познания.</p> <p>Развитие речи, как устной, так и письменной (логичность, краткость высказываний).</p>	<p>Проверяется способность к использованию теоретических положений при анализе конкретной ситуации (формат доклада или статьи).</p> <p>Переложение результатов теоретического анализа на формат презентации (с научного языка на публицистический).</p>
КАК и КОГДА измеряем?		
<p>Ведение словаря (проверка по окончанию раздела).</p> <p>Устная проверка: дискуссия, дебаты с использованием знаний по теме. Письменная проверка в конце темы: самостоятельная работа в форме тестирования с развернутыми ответами.</p> <p>Групповая проверка: ведение проектов в группах на globallab.ru в рамках темы.</p>	<p>Групповая дискуссия по теме. Творческая работа по составлению коллажей в рамках пройденной темы с последующей защитой полученных результатов. (Возможны два варианта: индивидуальные и групповые коллажи)</p>	<p>Отслеживание результатов работы над теоретическим анализом и его интерпретацией с научного языка на публицистический.</p> <p>Продвижение результатов на более высокий уровень (школа, район, город).</p>

Большой проблемой в методическом росте учителя видится умение использовать результаты оценивания в планировании учебной деятельности при создании и корректировке рабочих программ, постоянное улучшение качества и эффективности образовательного процесса. Таблицы мониторинга, постоянного отслеживания развития личности ученика, можно связывать с изучаемой темой и разрабатывать самостоятельно. Схема мониторинга должна отвечать на три вопроса: ЧТО измеряем? КАК измеряем? КОГДА измеряем?

В рамках педагогического наблюдения, которое невозможно убрать из школьной практики, мониторингу доступны стили мышления, темперамент, ведущие каналы восприятия, социальные связи и отношения, уровень мотивации, самоконтроля, сформированности учебных умений, в целом, универсальных учебных действий. В то же время, сложные схемы мониторинга расходуют и без того ограниченные ресурсы учителя, временные, физиологические. Оптимальным вариантом будет создание схемы отслеживания, связанной с темами курса. Приведем пример схемы мониторинга объединенной с тематическим блоком рабочей программы (см. табл. 26-27).

Табл.28

Аспекты когнитивного стиля обучающихся

Позиция -	Проявления	Позиция +
<i>Полезависимость</i> (с трудом преодолевают влияние видимого поля при необходимости детализации и структурирования ситуации)	Способность ученика выходить за рамки поля, обусловленного прочитанным текстом, распространенной интерпретацией свершившихся событий и т.п.	<i>Полнезависимость</i> (полагаются на внутренний опыт и легко отстраиваются от влияния видимого поля, быстро и точно выделяя деталь из целостной пространственной ситуации).
<i>Когнитивная простота</i> (понимание и интерпретация происходящего в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений)	Способность ученика к созданию модели реальности с учетом многообразных связей и зависимостей	<i>Когнитивная сложность</i> (создание многомерной модели реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон)
<i>Импульсивность</i> (быстро выдвигают гипотезы в ситуации альтернативного выбора, при этом допускают много ошибочных решений в идентификации объектов).	Способность ученика к подробной идентификации объекта с учетом существующих теоретических концепций, доступных школьнику	<i>Рефлексивность</i> (более замедленный темп принятия решения в подобной ситуации, мало ошибок при идентификации объектов в силу их тщательного предварительного анализа)
<i>Ригидность</i> (испытывают трудности в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизации)	Способность школьника переключаться с одной формы подачи информации на другую	<i>Гибкость</i> (относительно легко переходит от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу высокой степени их автоматизации)

Эффективность образования зависит от личностных особенностей обучающегося, одной из них является когнитивный стиль, способ переработки информации, что крайне актуально в современном обществе. Ко-

гнитивный стиль ученика, который обеспечивает его успешность в зависимости от специфики учебных условий может незаметно для нас, педагогов сослужить плохую службу ученику, он, изначально окажется в неуспешных, по причине собственных способностей. Когнитивный стиль – это «индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации происходящего».⁷ Для обществознания наиболее значимы следующие аспекты когнитивного стиля (см. табл.28).⁸

Примеры заданий, к которым готовы дети	<i>Прочитайте по странице №... Действуйте по алгоритму, плану Закончите предложение, выбрав слова из перечня</i>	<i>Проанонсируйте тексты статей по проблеме Выступите в роли эксперта Аргументируйте свое мнение</i>	Особенности восприятия 
Я не умею! У меня не получится!	полезависимые импульсивные	полеНЕзависимые импульсивные	Я знаю! Я скажу! Я первый ответил! Давайте поспорим
А где это написано? Это выучить? А до какого слова переписать? Я слышал про это по радио! Повторите снова, я не успеваю!	полезависимые рефлексивные	полеНЕзависимые рефлексивные	Я напишу об этом реферат, проект Стоит поискать новый способ решения У меня иное мнение по этому поводу Давайте обсудим
Особенности восприятия 	<i>Соберите информацию по вопросу, опубликованную на сайте WWW.@@@</i>	<i>Исследуйте проблему Найдите новый способ решения Соберите доказательства</i>	Примеры заданий, к которым готовы дети 

Рис.10. Матрица первичной диагностики когнитивных стилей обучающихся

⁷ Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М. 2004. С.38

⁸ Об этом можно прочесть помимо работы Холодной М.А.: Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989.

<http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896140.htm>

Борисова Ю., Гребенев И. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика// Народное образование, 2003, №7.

Учителю обычно не хватает методик, форм фиксации наблюдений, а также уверенности в необходимости ему самому результатов мониторинга. Попробуем снять эти барьеры. Определять когнитивный стиль – это, конечно, задача психолога, но такие условия есть не всегда. Педагогическое наблюдение не позволит поставить «диагноз», но может помочь оптимизировать условия работы для ученика. Безусловно, учитель не в состоянии предусмотреть особенности каждого ученика, особенно в рамках планирования своей деятельности. Тем не менее, нужно учитывать, что в классе есть полезависимые импульсивные дети и их антипод – полЕНезависимые рефлексивные, которые всё делают более основательно, но так медленно! Учитывать когнитивный стиль нужно, прежде всего, для того, чтобы собственная работа радовала успехами и «ростом» самих детей (см. рис.10).

Поэтому, контролируя, учим, оценивая, учим, а контролировать и оценивать самих себя учим своих учеников. Отметка в журнале становится

Важно помнить, что контроль и оценивание по сути своей карательными операциями не являются!

совместным результатом совместной деятельности ученика, учителя, группы (см. рис.11). Обучая ребят самостоятельному применению различных способов оценивания, создавая условия для развития их самооценки важно использовать ресурсы, имеющиеся в арсенале со-

временного кабинета: системы голосования, сетевые проекты и т.д.

Сложнее всего выглядит процесс вовлечения родителей в систему оценивания, поскольку они часто являются главными хранителями стратегии санкций и им понятнее именно традиционная отметка. Они находятся вне процесса работы учителя с учеником, при том, что сами контролируют процесс обучения по своим меркам. Не редкость заявления, которые делают в школе родители неуспевающих детей: «Я у него проверяла все уроки, а он снова с двойкой пришел! Значит, учитель к нему предвзято относится!». На вопрос о способах проверки такая мама отвечает, как правило, что требовала выучить и пересказать параграф, степень понимания прочитанного могла ускользнуть от неё, также как и практика применения полученной информации. А бедное дитя оказалось в ловушке двух разнонаправленных систем требований, что просто уничтожило остатки мотивации и самооценки: отвечать учителю так, как спрашивала мама, он не может, а как спрашивает учитель, он ответить не может тоже – не понимает. Спросить же о затруднениях он не научен, боится еще больших неприятностей, чем очередная двойка.



Рис.11. Группы учеников-экспертов

Учитель - практик строит оценивание как систему, направленную на развитие творческого, аналитического, критического мышления, самостоятельность и независимость, развитие социальных умений и навыков, реализацию конституционного права на свободу мнений и убеждений.

Авторы УМК «Живое право» выделяют следующие основные стратегии оценивания:⁹

1. первая стратегия оценивания направлена на выделение самого важного критерия успешности выполнения учебного задания, который принимается во внимание при отслеживании учебного результата и при выставлении отметки. Данная стратегия позволяет получить общее представление о результативности учебной деятельности и об образовательном прогрессе учащихся;

2. вторая стратегия оценивания связана с созданием нескольких критериев, которые охватывают значимые аспекты учебной деятельности. Вторая стратегия дает представление о влиянии каждого критерия на успешность выполнения учебного задания. На основе выделенных критериев выставляются отметки, каждый критерий в отдельности можно оценить. Комплекс критериев, который создается для оценивания, направлен на развитие и диагностику определенных учебных умений и навыков, а также на демонстрацию и тренировку ценностных установок.

В обществоведческом образовании сложилась практика выделения различных критериев: процессуальные и целевые, интеллектуальные и коммуникативные, социальные и индивидуальные. Например,

⁹ Гутников А.Б, Пронькин В.Н., Элиасберг Н.И Живое право. Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. СПб: Издательство Санкт-Петербургского института права им. Принца П.Г. Ольденбургского, 2001.

при оценивании сложных видов учебной деятельности, можно использовать следующий комплекс критериев:

- процессуальный компонент оценивания включает: *индивидуальные* критерии - умение учащегося рационально использовать учебное время, умение учащегося своей работой вдохновлять других учащихся; *социальные* критерии - умение выстраивать взаимодействие в учебной группе, умение исполнять групповые роли, быть лидером и ведомым;
- целевой компонент оценивания включает *интеллектуальный* критерий - качество подготовленной для представления информации или данных (логика изложения и структура информации, использование значимой информации, полнота, обоснованность, наличие выводов); *коммуникативный* критерий - качество представления информации (грамотность речи, аккуратность, эстетика исполнения и презентации результатов учебного задания, использование общепринятых норм и правил представления данных);

3. третья стратегия оценивания объединяет две вышеизложенные, общая оценка учебной деятельности учащихся подразумевает сумму результатов, которую они получают в соответствии с ранее выделенными критериями. Например, группа, выслушав отчет о результатах исследования своего одноклассника, выставляет ему баллы по оговоренным ранее критериям в таблице EXEL (прием, подсмотренный у Л.Е. Петровой), каждый на своем компьютере в режиме совместного редактирования, а затем программа сводит все данные вместе.

Критерии	Эксперт 1			Эксперт 2			Эксперт 3		
	вы- сту- паю- щий 1	вы- сту- паю- щий 2	вы- сту- паю- щий 3	вы- сту- паю- щий 1	вы- сту- паю- щий 2	вы- сту- паю- щий 3	вы- сту- паю- щий 1	вы- сту- паю- щий 2	вы- сту- паю- щий 3
Разработан- ность плана	8	9	10	9	8	8	10	10	9
Тезис - аргумент	5	7	10	5	7	5	10	9	5
Итог	6,5	8	10	7	7,5	6,5	10	9,5	7
Использована 10-балльная шкала с прописанными критериями									

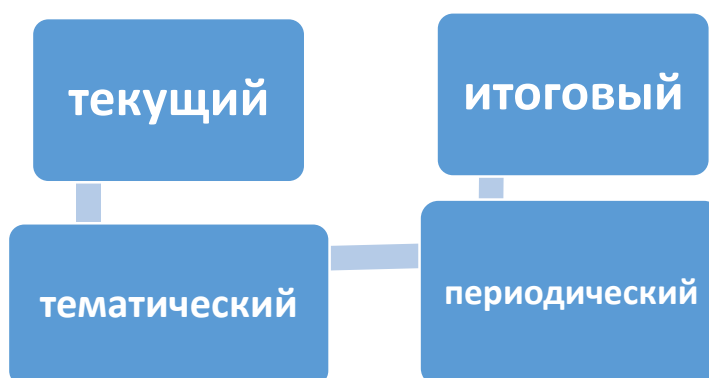
Что еще могут оценивать ученики на уроке?

- степень сложности задания;
- уровень своей готовности к решению той или иной задачи;
- необходимые для выполнения задания навыки, материалы, источники информации;
- состав группы, который сможет справиться с заданием;
- свою готовность к выполнению той или иной роли в групповом взаимодействии.

Следует понимать, что самооценка – навык рефлексивный и её развитие требует времени и терпения. Для оценивания можно использовать сложные, комплексные виды учебной деятельности, такие как учебный суд, учебное сотрудничество, выполнение проектов, дискуссию и дебаты и иные методы и приемы, классификация которых предложена в параграфе 2.1. Для оценивания учебной деятельности можно использовать специальные домашние задания, например написание доклада, реферата, эссе, анализ документа, тесты, практические задания, которые требуют письменных и устных ответов: в том числе дайте определение, продолжите предложение, заполни таблицу, составь схему, построй диаграмму.

Рис.12 Формы контроля

Для успешных, мотивированных и продвинутых ребят важно давать творческие задания, которые требуют проанализировать и оценить учебный материал, создать интеллектуальный продукт, сформулировать позицию по поводу отдельных социально-политических, экономических явлений и процессов, высказать собственное мнение, принять решение, создать проект.



Работу по обучению оцениванию и развитию самооценки следует специально планировать и отражать в рабочей программе учителя по предмету, где все виды контроля распределяются и во времени по темам, четвертям, годам. В различных школах приходят к решению о выборе альтернативных форм оценивания и шкал разной балльности (см. табл.29).

Важнейшей составляющей хорошего оценивания является постоянная устойчивая обратная связь между обучающимися и преподавателем. Процесс рефлексии направлен на осознание всеми участниками образовательного процесса того, что было сделано на занятии.¹⁰ Какое значение оно имеет для каждого лично? Как помогает осмыслить цели и задачи, содержание и методы, значимые условия и результаты обучения и воспитания, обнаружить трудности и наметить пути их преодоления, глубже узнать самих себя и выяснить оценку происходящего другими участниками? Дает ли возможность активного управления собственным развитием и коллективными отношениями?

Обычно рефлексия проводится в конце учебного занятия и подводит его итоги, но иногда рекомендуется проводить ее после отдельных упражнений или элементов учебного занятия. Чаще всего рефлексия проводится в форме вопросов и ответов или беседы с учащимися, но иногда для под-

¹⁰ По поводу педагогической рефлексии см. Юрова Т.В Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития. – Владивосток: Издательство ВГУЭС, 2008. – 224 с.

ведения итогов учебного занятия используются анкеты, опросные листы и другие различные формы устного и визуального оценивания.

Табл.29

Десятибалльная шкала оценки результатов учебной деятельности учащихся
(В.С. Аванесов)¹¹

Баллы	Показатели оценки
1	Узнавание отдельных объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде (фактов, терминов, явлений, инструктивных указаний, действий и т.д.)
2	Различение объектов изучения программного учебного материала, предъявленных в готовом виде, и осуществление соответствующих практических действий
3	Воспроизведение части программного учебного материала по памяти (фрагментарный пересказ и перечисление объектов изучения), осуществление умственных и практических действий по образцу
4	Воспроизведение большей части программного учебного материала по памяти (определений, описание в устной или письменной формах объектов изучения с указанием общих и отличительных внешних признаков без их объяснения), осуществление умственных и практических действий по образцу.
5	Осознанное воспроизведение значительной части программного учебного материала (описание объектов изучения с указанием общих и отличительных существенных признаков без их объяснения), осуществление умственных и практических действий по известным правилам или образцу.
6	Осознанное воспроизведение в полном объеме программного учебного материала (описание объектов изучения с элементами объяснения, раскрывающими структурные связи и отношения), применение знаний в знакомой ситуации по образцу путем выполнения устных, письменных или практических упражнений, задач, заданий
7	Владение программным учебным материалом в знакомой ситуации (описание и объяснение объектов изучения, выявление и обоснование закономерных связей, приведение примеров из практики, выполнение упражнений задач и заданий по образцу, на основе предписаний)
8	Владение и оперирование программным учебным материалом в знакомой ситуации (развернутое описание и объяснение объектов изучения, раскрытие сущности, обоснование и доказательство, подтверждение аргументами и фактами, формулирование выводов, самостоятельное выполнение заданий)
9	Оперирование программным учебным материалом в частично измененной ситуации (применение учебного материала как на основе известных правил, предписаний, так и поиск нового знания, способа решения учебных задач, выдвижение предположений и гипотез, наличие действий и операций творческого характера при выполнении заданий)
10	Свободное оперирование программным учебным материалом, применение знаний и умений в незнакомой ситуации (самостоятельные действия по описанию, объяснению объектов изучения, формулированию правил, построению алгоритмов для выполнения заданий, демонстрация рациональных способов решения задач, выполнение творческих работ и заданий)

Рефлексия предоставляет возможность выйти за пределы определенной учебной деятельности, упражнения, связать новый учебный материал, только что полученный на учебном занятии, с уже имеющимся у обучающихся знанием, оценить его и осознать. Хорошо организован-

¹¹ Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. 2005. №1.

ная рефлексия позволяет объединить различные виды учебной деятельности, повторить и обобщить важнейшие вопросы, акцентировать внимание на значимом учебном материале.

Для эффективного использования обратной связи на учебном занятии следует иметь в виду, что она имеет несколько различных взаимодополняющих уровней, которые могут обеспечить более глубокое и многостороннее исследование образовательной деятельности и ее качественное оценивание.

Выделяются следующие основные *уровни рефлексии*:

- *первый* уровень рефлексии направлен на отражение эмоционального и рационального восприятия участниками образовательного процесса происходящего на учебном занятии и касается исследования чувств, эмоций и знания, имеющих отношение к учебной деятельности.

Какие чувства, эмоции вы испытывали при выполнении этой работы? Что удивило? Рассердило? Заставило усомниться?

- *второй* уровень рефлексии сопряжен с индивидуальным осознанием собственного места в образовательном процессе и совместных усилий, с коллективным мироощущением при взаимодействии с другими учащимися.

- Что вам удалось сделать на данном учебном занятии?
- Какую роль в группе вы выполняли?
- Какой вклад в учебную деятельность вы внесли?
- Какие трудности вы испытывали и как их преодолевали?
- Чего удалось или не удалось сделать, достигнуть?

- *третий* уровень рефлексии связывает теоретическое знание, приобретенное в результате выполнения учебных занятий, с исследованием его практического применения, соединение абстрактных понятий с действительностью.

- Каково практическое значение полученного знания?
- Как это знание может быть реализовано в жизни?
- Какую пользу вам или окружающим может принести полученное знание?

- *четвертый* уровень рефлексии касается знаний, умений, ценностей, полученных на учебном занятии.

- С какими теориями, идеями, концепциями вы познакомились на учебном занятии, дайте им оценку?
- Какие умения и навыки вы приобрели?
- Как данные умения и навыки можно использовать в жизни?
- Какие ценности были затронуты на учебном занятии?
- Какое ваше отношение к данным ценностям?

- *пятый* уровень рефлексии создает условия для размышления о качестве текущей образовательной деятельности и перспективах ее развития, о

способах повышения ее эффективности и преодолении трудностей в процессе обучения и воспитания.¹²

- Что было наиболее удачным на сегодняшнем учебном занятии?
- Что и как можно было сделать лучше?
- Что следует учесть при подготовке к последующим занятиям?
- С какой мыслью, проблемой вы покидаете урок?

Как вариант, можно в конце урока или этапа обучения провести анонимный опрос:

Выбери верное утверждение:

Я сам не смог справиться с затруднением;

У меня не было затруднений;

Я только слушал предложения других;

Я выдвигал идеи....

Сначала мы рассуждали так...

Потом мы столкнулись с проблемой

Затем мы наблюдали (сравнивали, делали)....

Мы увидели (поняли)...Значит...

Теперь мы будем...

Перечень возможных вопросов для проведения рефлексии:

Как бы вы назвали урок?

Что было самым важным на уроке?

Зачем мы сегодня на уроке...?

Какова тема сегодняшнего урока?

Какова цель урока?

Чему посвятим следующий урок?

Какая задача будет стоять перед нами на следующем уроке?

Что для тебя было легко (трудно)?

Доволен ли ты своей работой?

За что ты хочешь похвалить себя или кого-то из одноклассников?

Рефлексивные сочинения (как для домашних заданий, так и для 5-7 минут в классе) – форма контроля, которой сначала следует обучать, приучать, вводить в систему. Сама по себе, применяемая одноразово, может и не сработать именно темпорально. Опыт подсказывает ученикам, что сочинение – это надолго и о-о-о-очень важно! Вы можете сами сорвать свой урок, пытаясь оторвать детей от сочинения через 5-7 минут. И оторвав, ничего внятного не получите.

Современная практика изучения курса требует всестороннего взвешенного оценивания. Выставление отметки за четверть или полугодие или год осуществляется на основе результатов тематического и промежуточного контроля, средневзвешенного балла (современные электронные журналы вам все помогут подсчитать), принимая во внимание динамику ин-

¹² Гутников А.Б., Пронькин В.Н., Элиасберг Н.И Живое право. Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. СПб: Издательство Санкт-Петербургского института права им. Принца П.Г. Ольденбургского, 2001.

дивидуальных учебных достижений ученика именно на конец отчетного периода.

Контрольные вопросы

1. Почему сегодня системы контроля становятся всё сложнее и сложнее? Почему недостаточно оценки от 2 до 5?
2. Что такое мониторинг? Какие формы мониторинга Вы знаете?
3. Как связаны между собой рефлексия и достижение метапредметных результатов?
4. Какие уровни рефлексии Вам известны, как можно их использовать в рамках обратной связи?
5. Какие виды учебной деятельности возможны и не возможны в кабинете Г? А какие в кабинетах А-В?

Заключение

В современном обществе образование вынуждено решать много проблем, потому что общество неопределенности, информационной перенасыщенности не очень хорошо соотносится с традиционным образованием.

В первой главе мы писали о том, что основной целью обществознания является развитие социальной компетентности, способности ориентироваться в социальном пространстве, понимать связи полей непосредственных и опосредованных взаимодействий. Подобная трактовка очень хорошо соотносится с требованиями ФГОС: личностными, предметными и особенно метапредметными результатами. Во второй главе мы более подробно рассмотрели методы, с помощью которых можно достичь целей, обозначенных выше. Практически совсем не уделялось внимание технологиям, как последовательному применению различных методов. Это авторская позиция, поскольку технологии, наш взгляд, не совсем удачное слово для образовательного процесса. Прежде всего, потому, что технология – это довольно жесткий процесс, а образовательная деятельность – гибкий, динамичный. Хороший педагог – всегда импровизирует, он «чувствует» класс, его настроение. И действует соответственно. Поэтому мы в большей степени сосредоточились на «кирпичиках» педагогической системы, которую каждый педагог создает во время своего общения с учениками. Естественно, основанием для строительства такой системы является стремление к познанию нового, в том числе педагогических инноваций, познанию самого себя. Этому и посвящена третья глава, как можно сегодня планировать свою деятельность, и как в связи с нововведениями оценивать деятельность своих учеников.

Уважаемые коллеги!

Мы искренне надеемся, что чтение нашего пособия не осложнило Вашу профессиональную деятельность. К сожалению, не в наших силах сделать Вашу жизнь проще. Мы только хотели бы, чтобы она стала интересней и продуктивнее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем. яз. под общей редакцией Н. А. Головина и В. В. Козловского. СПб.: Издательство "Алетейя", 1999.
2. Абелюк Е.С. Модернизация литературного образования, или страсти по стандарту // Вопросы образования. 2004. №3. С. 193-200.
3. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. 2005. №1. С. 3-27.
4. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. 2006. №6. С. 235-240.
5. Адильбекова А.К. Интерактивные методы и их классификация // Педагогические науки. Современные методы преподавания. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm
6. Активные методы обучения. Методическая разработка, опубликовано Костылевой О.А.. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/11/09/aktivnye-metody-obucheniya>
7. Амонашвили Ш. Размышления о гуманитарной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. 1995.
8. Анашкина И.В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации. Тамбов: Издательство ООО Орион, 2011.
9. Арутюнов Ю.С., Борисова Н.В. и др. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С.21-22
10. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.
11. Асташкина И., Мишин В. Методы классификации и типологии// Центр Креативных Технологий. Режим доступа: <http://www.inventech.ru/lib/analiz/analiz0013/>
12. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.
13. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва.: Изд-во «Логос», 2002.
14. Бауман З. Мыслить социологически: Уч. пособие - М.: Аспект-Пресс, 1996.
15. Бауман З. Текучая современность - СПб.: Питер, 2008.
16. Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход к разработке курса «обществознание» // Материалы VI конференции «Педагогика развития: содержание образования как проблема». Часть I. Красноярск: Институт психологии и педагогики развития, 1999. URL: http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p6_p003.doc
17. Бахмутова Л.С. Методика преподавания обществознания в школе: 11 класс: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества - М. 1979.
19. Бахтин, М.М. Человек в мире слова - М. Изд-во Российского открытого ун-та, 1995.
20. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В.Седельникова и Н.Федоровой; Послесл. А.Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
21. Белкова Е.А. Методические материалы по программе «Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых». Ярославль. ФГОУ

- ДПО Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова, 2010.
22. Белова Н.И., Наумова Н.Н. Экология в мастерских: Методическое пособие. СПб.: "Паритет", 2004
 23. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учебное пособие к спецкурсу - Екатеринбург: Урал гос пед ун-т, 1995.
 24. Бергер П.Л., Бергер Б. Социология. Биографический подход //Личностно-ориентированная социология. - М.: Академический проект, 2004. С.23-396.
 25. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. - М.: Изд-во "Медиум", 1995.
 26. Бернет Н. ЮНЕСКО и образование: какими они должны быть?//Высшее образование в России. 2008. №11. С.110-119.
 27. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". 2005. 10 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
 28. Берт П. История настоящего Фуко как самореферентное приобретение знания // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информ. Исслед. Отд. Социологии и социальной психологии. – М., 2000. ISSN...- 2000, №4. С.35-39.
 29. Блок М. Апология истории или ремесло историка / пер. Е.М. Лысенко, прим и статья А.Я. Гуревича. - М.: Наука. 1986.
 30. Боголюбов Л.Н. Проблема интегративного и дифференцированного курсов обществоведения в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. №3. С 20-28.
 31. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000.
 32. Бодрийяр Ж. Система вещей - М.: Рудомино, 2001.
 33. Болдырева Е.Н. Личностно – ориентированные технологии обучения. Организация обучения в малых группах по технологии сотрудничества // Коллеги. Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/publ/49-1-0-1187>
 34. Бондаренко Е.Н. Технология и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе // Высшее образование в России. 2009. №6. С. 132-138.
 35. Борисова Ю., Гребенев И. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика// Народное образование. 2003, №7. С.97-105.
 36. Брандт М.Ю. Эссе на экзамене по обществознанию // Преподавание истории и обществознания в школе, 2004, №1 С.26-38.
 37. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т.3. №5. С.60-73.
 38. Вебер М. Основные социологические понятия //Западно-европейская социология XIX - начала XX веков // Под ред. В. И. Добренькова. - М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 455-490.
 39. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии/ Западно-европейская социология XIX - начала XX веков // Под ред. В. И. Добренькова. - М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 491-506.
 40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие - М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
 41. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования //Высшее образование в России. 2010. №5. С. 32-37.

42. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. №5. С. 140-144.
43. Веселкова Н.В. Новые исследования мобильности: совпадающие и несовпадающие потоки и социальная компетентность // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. №3. С.50-66.
44. Веселкова Н.В., Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления -. Екатеринбург. Изд-во Урал ун-та. 2005. 290 с.
45. Виноградова Н.Ф. Современный взгляд на дидактику общеобразовательной школы в условиях введения новых ФГОС: курс на 36 часов – М: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 72 с.
46. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.
47. Волосков, И.В. Особенности социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2009. №6 С. 107-109.
48. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. (Собрание трудов) Текстологический комментарий И. В. Пешкова. - Издательство "Лабиринт", М., 2001.
49. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии / Сост. В.Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб.и доп. - М.: Просвещение, 1987. С.377-383.
50. Вяземский Е.Е., Следзевский И.В. Гражданское образование в школах Москвы//Преподавание истории и обществознания в школе, 2003, №10. С 14-24.
51. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. - М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2007.
52. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014.
53. Гидденс Э. Социология. - М.: Эдиториал УРСС, 1999.
54. Гирц К. Идеология как культурная система/Пер. с англ. Г. Дашевского // Новое литературное обозрение. 1998. № 29. С. 7-38.
55. Гирц К. С точки зрения туземца: о природе понимания в культурной антропологии /Девятко И.Ф. Модели объяснения и логика социологического исследования. М.: ИС РАН, 1996.
56. Горностаева М.В. Креативность социального действия по Х. Йаосу: постулаты и пределы //Социологические исследования. 2010. №6. С. 23-26.
57. Горяинова Е.Н. Интеграция как важный фактор повышения эффективности обучения математике // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/605325/>
58. Готовые кроссворды по обществознанию. Источник – сайт Список литературы.ру Режим доступа: <http://spisok-literaturi.ru/cross/kategorii-gotovyyh-crossvordov/obschestvoznanie.html>
59. Гречко П.К. Обществознание – каким бы хотелось его видеть в школе. // Обществознание в школе, 2000. N 3. С. 32-40.
60. Грядунова Н.А. Профессиональные компетенции сотрудников современных образовательных учреждений // Социально-гуманитарные знания. 2009. №3. С.159-165.
61. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Логос, 2001. - 224 с.
62. Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. - СПб.: Изд-во СПб. ин-та права, 2001.
63. Дайри Н.Г Как подготовить урок истории - М.: Просвещение, 1969.

64. Дахин А. Компетенция или компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование, 2004, №4. С.136-144. Результаты дискуссии на страницах портала www.auditorium.ru, октябрь 2003 г.
65. Джумабекова Б.Н. Атанаева З.Е. Применение интерактивных методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Вестник КРСУ. 2011. Том 11. № 10. С.163-168.
66. Долинина И.Г. Работа с понятиями на уроках обществознания // Обществознание в школе. 1999. №2. С 47-49.
67. Дьюи Д. Демократия и образование. Пер. с англ. - М.: Педагогика-Пресс, 2000.
68. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) - М.: Издательство Лабиринт, 1999. 192с.
69. Дюркгейм Э. Социология образования - М.: ИНТОР, 1996. 80 с.
70. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции / Сб. ст. *Studia Linguistica* – 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. Спб.: Тригон, 1999. С. 274-281.
71. Зеер Э., Заводчиков, Д. Идентификация универсальных умений выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. №11. С.39-45.
72. Зиммель Г. Экскурс по проблеме: как возможно общество? // Вопросы социологии. 1993. №3. С. 16-26.
73. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42.
74. Золотова И.А. Возможности технологии РКМЧП для формирования и развития умения работать с письменным текстом // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/586011/>
75. Золотухина Л.В., Чернышова А.А. Интеграция предметов гуманитарно-эстетического цикла как способ повышения инновационной культуры педагогов. Режим доступа: ling47.ru/zoloto/integraciya_predmetov.doc
76. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал Эйдос. 2007. 30 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
77. Иванова Е.Ф. Память об исторических событиях (на материале Холокоста): гендерный аспект // Социальная история. Женская и гендерная история. М.: Российская политическая энциклопедия, 2003 С. 217-234.
78. Игры и викторины по обществознанию. Источник – сайт Современный учительский портал. Режим доступа: <http://easyen.ru/load/obshhestvoznaniye/igry/254>
79. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир - М.: Просвещение, 2006.
80. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2002.
81. Ильин, В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность // Мир России. 2005. № 2. С.3-38.
82. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта // Вопросы психологии. № 3-4.1992. С.19-23.
83. Инновационные методы обучения в высшей школе: учебно-практическое пособие/ Гусаков В.П., Пустовалова Н.И., Хрущев В.А., Карташова Е.Б., Исакова Е.К. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2007.
84. Иоффе А.Н. Современные вызовы и риски развития гражданского образования в России // Преподавание истории в школе. 2008. №9. С.3-7.

85. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. О. Лосского с вариантами пер. на рус. и европ. языки. - М.: Наука, 1999.
86. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. Москва. 1992.
87. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. - М.: ГУ ВШЭ, 2000.
88. Католиков А. Опыт интегрированных уроков в школе-интернате. Сыктывкар, 1997.
89. Келли А. Дж. Теория личности.- СПб: Речь, 2000.
90. Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. Университет Корк (Ирландия) 2007 г. Источник: Образовательный Портал Воронежского Государственного Педагогического Университета Режим доступа: <http://portal.vspu.ac.ru>
91. Кинкулькин А.Т. Проблемы учебника обществознания //Обществознание в школе, 1999, №1. С 17-23.
92. Кинник К. Кругман Д. Камерон Г. «Усталость сострадать»: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы / Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2000. С. 187-217.
93. Клустер Д. Что такое критическое мышление? //Развитие критического мышления через чтение и письмо. Ч. 1. Приложение к газете “Первое сентября”, 2001. С. 3-6.
94. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
95. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 12-23.
96. Коменский Я. А. Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика. 1982. 656 с.
97. Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. №9. 2003. С.20-30.
98. Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе, 1999, №5. С 24-34.
99. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт// Университетское управление. 2004. №4. С. 78-83.
100. Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989. <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896140.htm>
101. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. №9. С.18-25.
102. Котова О.А., Лискова Т.Е. Задания-задачи по обществознанию // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. №3. С.46-56.
103. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. №3. С.121-139.
104. Красюкова Т.И. Элементы театра на уроках культурологи. Источник – социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/mirovaya-khudozhestvennaya-kultura/library/elementy-teatra-na-zanyatiyakh-kulturologii>
105. Крысанова О. Инновационная активность как компетенция современного учителя // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 145-148.
106. Кудрявцева Е.И. Методологические основы измерения и оценки компетенций / Компетентности и компетенции персонала отраслевых

- организаций: структура и содержание, технологии развития. Сборник научных статей II междунар. научно-практ. конф. Урал.гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 174-178.
107. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. Пер. с англ. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000 [1902].
 108. Кун Т. Структура научных революций - М.: Прогресс, 1977.
 109. Куран Е.В. Социальные нормы и отклоняющееся поведение. Презентация к уроку. Источник – сайт Завуч.инфо. Режим доступа: <http://www.zavuch.ru/methodlib/164/59477/>
 110. Латова Н.В., Латов Ю.В. Обман в учебном процессе (Опыт шпаргалкологии) // Общественные науки и современность. 2007. №1. С. 31-46.
 111. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность - М., Политиздат, 1977.
 112. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика. 1989. № 11. С.10-17.
 113. Липпман У. Общественное мнение - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
 114. Луман Н. Общество как социальная система.- М.: Издательство «Логос», 2004.
 115. Луман Н. Что такое коммуникация // Социологический журнал. 1995. №3.
 116. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения - М.: Просвещение, 1984
 117. Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С.7-276.
 118. Маслова Н.Н. «Черепашка и зеркало» Опыт решения задач по обществознанию // Обществознание в школе, 1999, №2. С 30-39.
 119. Мастер-класс на тему «Развитие творческого потенциала ребенка на основе системно-деятельностного подхода к обучению» Составитель – Бычкова И.Б. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/06/15/master-klass-razvitie-tvorcheskogo>
 120. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> .
 121. Меренков А. В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001.
 122. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия // Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. С. 243-281.
 123. Мишина О.Д. Изучение процесса социальной мобильности на примерах героев сказок // Преподавание истории в школе. 2008. №5.
 124. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: Учеб.пособие. - Екатеринбург: Центр Учебная книга, 2003.
 125. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе // Журнал публикаций аспирантов и докторантов. Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped1.htm>
 126. Пальчевский С.С. Педагогика. К.: Каравела, 2007.
 127. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии. Серия: Психологический практикум. Говорящая книга, 2012.
 128. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзия и реальность // Высшее образование в России. 2005. №11. С. 65-70.

129. Пидкасистый П.И. Педагогика М.: Педагогическое общество в России. 1998.
130. Поварков Я.Я. Обществоведение: итоги и проблемы // Вопросы философии. 1965. №6. С. 127-138.
131. Подвойская Л.Т. Школьный реферат по обществознанию// Обществознание в школе, 1999, №7. С 66-71.
132. Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) //Отечественные записки. 2004. №3.
133. Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010.
134. Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас не гарантированный результат? //Платное образование. 2007. №4. С. 20-26.
135. Просвещение в области прав человека. В защиту общественных интересов. Режим доступа: [lawtrend.org > wp-content/uploads/2014/03/PIL191.pdf](http://lawtrend.org/wp-content/uploads/2014/03/PIL191.pdf)
136. Прямикова, Е.В., Веселкова, Н.В. Обществознание. Программно-методические материалы: в 3 ч.: программа-концепция -. М.: Издательский центр Академия, 2007.
137. Прямикова Е.В., Веселкова, Н.В., Ершова, Н.В. Обществознание. Я и общество. Книга для учителя. VI класс - М.: Издательский центр Академия, 2008.
138. Прямикова Е.В., Веселкова, Н.В., Ершова, Н.В. Обществознание. Я и общество. Книга для учителя. VII класс - М.: Издательский центр Академия, 2008.
139. Прямикова Е.В., Веселкова, Н.В., Ершова, Н.В. Обществознание. Учебное пособие. VII класс - М.: Издательский центр Академия, 2008.
140. Прямикова Е.В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 2. С. 192-206.
141. Прямикова Е.В. Компетентностный подход при изучении обществознания: возможности и ограничения // Преподавание истории в школе. 2010. №8. С. 9-15.
142. Прямикова Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании: Монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011.
143. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. 2009. №7. С. 126-132.
144. Прямикова Е.В. Социальные науки в современном образовании: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 6. С. 196-208.
145. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр. 2002. 396 с.
146. Резина Л.В. Методы технологии критического мышления учащихся на уроках математики посредством чтения и письма. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/600417/>
147. Рубан И.М. Технология критического мышления на уроках английского языка // Педагогика on-line (электронный журнал педагогов Санкт-Петербурга). Режим доступа: <http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii/34-2012-02-19-14-29-51/375-2012-11-06-17-23-58>
148. Рубина Л.Я., Прямикова Е.В., Лобова Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: монография по

- результатам социологического исследования - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008.
149. Рудановская С.В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып.1 (34). С. 241-254.
 150. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации // Общественные науки и современность. 2008. №3. С.156-166.
 151. Саргсян Т.А. Формирование ориентировочной основы практики образовательными целями // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3296>
 152. Сенашенко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. 2009. №4. С.18-24.
 153. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. №6. С.18-23.
 154. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход в обучении // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. №3. С.29-39.
 155. Талызина Н.Ф. Что значит знать? // Советская педагогика. 1980. № 8. С. 97-104.
 156. Товстоногов Г. А. О профессии режиссера. Зеркало сцены. Кн. 1: О профессии режиссера. Сост. Ю. С. Рыбаков; предисловие К. Рудницкого.— Л.: Искусство, 1980.
 157. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование. 2013. №3. С. 198-202.
 158. Тоффлер Э. Третья волна.- М.: ООО Фирма Издательство АСТ, 1999. 784 с.
 159. Тюмакова О.Н. Метод кластера в технологии развития. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2012/09/16/metod-klastera-v-tekhnologii-razvitiya>
 160. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> .
 161. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Проект от 15 апреля 2011 г. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> .
 162. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
 163. Федоров А., Федорова Е. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект // Высшее образование в России. 2008. №10. С. 75-79.
 164. Фливиберг Б. Хабермас и Фуко: мыслители для гражданского общества // Вопросы философии. 2002. №2. С. 137-157.
 165. «Формирование общих учебных умений и навыков учащихся» для педагогов общеобразовательных школ: Курс практических занятий / Составитель Куликова Е.М./ Под ред. Л.С. Дягилевой. Сыктывкар, 2012.
 166. Фромм Э. Человек для себя / Бегство от свободы; Человек для себя. - Мн.: ООО «Попурри», 2000. С.367-667.
 167. Хабермас Ю. Проблематика понимания смысла в социальных науках // Социологическое обозрение. 2008. Том 7. №3. С.3-33.

168. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. М. Прогресс, 1988. С.314-356.
169. Халперн Д. Психология критического мышления.- СПб.: Издательство Питер, 2000.
170. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М. 2004.
171. Хомский Н. Язык и мышление - М.: Изд-во Московского университета. 1972. 126 с.
172. Хумарова И.В. Интеграция, межпредметные связи в школьных курсах географии при традиционной и инновационной системах обучения. Источник – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: festival.1september.ru/articles/212779/
173. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.
174. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. №5. С.55-61
175. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
176. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. СПб. 2000.
177. Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области. Аналитический отчет по результатам социологического исследования (составители Арапова М.А., Прямикова Е.В., Шапко И.В.) / Екатеринбург, 2007.
178. Чертенко А.Л. Социальная компетентность: теоретико-методологические основания социологического анализа // Социология власти. 2007. №1. С.97-104.
179. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социологические исследования. 2008. №1. С.138-145.
180. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. - М.: Педагогика, 1989.
181. Шкрабалюк И.В. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/607002/>
182. Штатный ЕГЭ // Платное образование. 2008. № 12. С.12-19.
183. Шютц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. Том 3. №2. 2003. С. 3-34.
184. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии.- М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
185. Шютц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С.129-137
186. Щедровицкий Г.П. Место логических и психологических методов в педагогической науке // Вопросы философии. 1964. №7. С.38-49.
187. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности - системно-структурное строение, смысл и содержание. Источник – сайт Фонда Г.П. Щедровицкого. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/57/>. (
188. Элиас Н. Общество индивидов - М.: Праксис, 2001.
189. Эриксен Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации. Весь мир. Москва. 2003.

190. Юнг К. Проблема души современного человека // Это человек. Антология. М.: Высш. шк., 1995. С.24-41.
191. Юрова Т.В Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития. – Владивосток: Издательство ВГУЭС, 2008.
192. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. 96с.
193. Яковлева Г.В. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС дошкольного образования. Режим доступа: http://dou12.bel31.ru/file/sistemn_podhod.pdf
194. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал Эйдос. 2007. 15 января. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
195. Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении Источник – сайт Алтайского государственного педагогического университета. Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2002/nauch_konf/4_sekz/yataikina/yataikina.pdf
196. Beck U., Beck-Gernsheim E. Individualization and “Precarious Freedoms”: Perspectives and Controversies of a Subject-oriented Sociology / U. Beck, E. Beck-Gernsheim // The Blackwell Reader in contemporary social theory / Ed. By A. Elliot. Oxford, 1999. P.156-167.
197. Botcheva L., Shih J., Huffman L. C. Emphasizing Cultural Competence in Evaluation: A Process-Oriented Approach // American Journal of Evaluation. 2009. Volume 30. №2. P. 176-188.
198. Children and social competence: Arenas of action / Ed. by Hutchby I., Moran-Ellis J.; L. Wach. : Falmer press, 1998.
199. Furlong A., Cartmel F. Young people and social change. Individualization and risk in late modernity - Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.
200. Glassner A., Schwartz B.B. What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? // Thinking Skills and Creativity. 2007. №2. P. 10-18.
201. Gordon T., Lahelma E. Becoming an adult: Possibilities limitations – dreams and fears / T.Gordon, E. Lahelma //Young. Nordic Journal of Youth Research. 2002. Vol.10, № 2. P. 2-18.
202. Miles S., Pohl A., Stauber B., Walter A., Banha R.M.B., Gomes M. do C. Communities of Youth. Cultural practice and informal learning / S. Miles, A. Pohl, B. Stauber, A. Walter, R.M.B. Banha, M. do C. Gomes. Aldershot: Ashgate, 2002.
203. Stoof A., Martens R.L., Van Merriënboer J., Bastiaens T. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence / A. Stoof, R.L. Martens, J. Van Merriënboer, T. Bastiaens // Human Resource Development Review. 2002. September. P. 345-365.
204. Struck P. Erziehung von gestern. Schuler von heute. Schule von morgen / P. Struck. Carl Hancer Verlag Munchen Wien 1997.
205. Thompson R., Holland J. Youth Values and Transition to Adulthood: An empirical investigation / R. Thompson, J. Holland. London: South Bank University, Family & Social Capital ESRC Research Group, 2004. №4.
206. Unland M., Kleiner B.H. New developments in organizing around core competences/ M. Unland, B.H. Kleiner. Work study. London: 1996. Vol.45, Iss. 2.

Копилка приемов Н.В. Ершовой. На разных этапах урока

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ

Фантастическая добавка

Учитель дополняет реальную ситуацию фантастикой. Вы можете придумывать новое место для старой учебной ситуации, перенести реального героя во времени – (вопрос: что бы увидел Ермак, проходи он вновь тот же маршрут в наше время?); рассмотреть изучаемую ситуацию с необычной точки зрения, глазами мамы, например. Интересно изменить значение одного из признаков или свойств, который остаётся постоянным или имеет вполне определённое значение – задачи на спрос и предложение, смена лидера политической партии, количества покупателей при выборе места размещения кафе или магазина, выбор места новой столицы государства при прочих сохранённых условиях...

Коммуникативная атака

Учитель начинает урок с "настройки".

Например, знакомим с планом урока в шуточной манере: "Сначала мы вместе восхитимся вашими глубокими знаниями — а для этого проведем маленький устный опрос. Потом попробуем ответить на вопрос... (звучит тема урока в вопросной форме). Затем потренируем мозги — порешаем задачи. И, наконец, вытащим из тайников памяти нечто особенно ценное... (называется тема повторения)".

Если есть техническая возможность, хорошей настройкой на урок будет короткая музыкальная фраза - Global Deejaays — The Sound Of San Francisco, во время которой надо успеть определить о каких территориях поется, назвать их форму правления и территориальное устройство, а еще лучше, показать на карте мира. Такое упражнение очень бодрит и задает тон для дальнейшей работы.

Конечно, можно начать и с традиционного разбора домашнего задания, однако, эффективнее — с *интеллектуальной разминки* — два-три не слишком сложных вопроса на размышление. Разминку можно проводить по-разному:

- обобщить – что это (личность, индивид, индивидуальность...)
- что пропущено – логическая цепочка (автократия, тоталитаризм,)
- какое слово скрывается (уртдгсавоос) и так далее.

Интеллектуальная разминка не только мотивирует учащихся на учебную деятельность, но и развивает мышление, внимание, умение анализировать, обобщать, выделять главное. Звук, черный ящик, необыкновенный мешочек, шляпа, фраза на неизвестном языке на доске и другие атаки помогут привлечь внимание разгоряченных переменой, обедом, игрой, предыдущим уроком детей. А если они уж слишком перевозбужденные, то и умиротворить их.

Как привлечь внимание учеников независимо от цели, с которой они пришли в класс? Если звонок на урок не сигнал, реакции на него не сформировано или она давным давно перешла в разряд формализованного ритуала, постарайтесь стать значимым лично. Сосредоточьте внимание на себе или на проблеме вашей работы – удивите, отвлеките, сбейте стереотип.

Способы привлечения внимания

Визуально	Аудиально	Кинестетически	Харизматически
Яркий предмет в руках или на доске...	Резкий неожиданный звук (упавшие ключи, колокольчик, механический или мужской голос...)	Дать в руки незнакомый предмет без объяснений...	Загадать загадку...
Вдруг погасший или включившийся свет...	Музыка...	Передай прикосновение...	Усадить всех в круг...
Без предупреждения начавшийся фильм...	Таинственный, театрально-пафосный шепот...	Рукопожатие...	Поставить ширму и устроить театр...
Вошедший гость...	Колыбельная, которую вы запели...	Выдача тетрадей или дневников или листочков прямо в руки	Попросить о помощи или задать личный вопрос о том, что вас беспокоит, что вы никак не можете понять...
Выданный на парту магнитик, открытка, карточка с буквой, элемент театрального костюма...	Полная тишина или повышенное внимание к какому-то таинственному звуку – учитель прислушивается, например, к тиканью часов ...	Жест, приглашающий к действию – подозвать, присесть, отвернуться...	Выдать маленькие задания на скорость, не дать опомниться...
Большая черная коробка...	Коробочка, из которой раздаются различные звуки: шуршание,	Накрытые для лабораторной работы столы...	Завязать глаза и задать вопрос...
Гримаса на лице...	Аплодисменты...	Мягкий мяч из рук в руки...	Направить фотокамеру или диктофон...
Поднятая молча рука...	Ритм, который вы отстукиваете по парте...	Карандаши, краски, пластилин...	Показать фотографии класса на экране в неожиданном ракурсе с комментариями: «вот герои сегодняшнего урока!»

В результате подобных действий у нормального человека возникает когнитивный диссонанс, гипотезы, объясняющие происходящее на базе имеющегося опыта, а это уже этапы исследовательской, то есть познавательной деятельности. Что происходит? Какие мысли возникают во время традиционного построения перед учителем в начале урока? На что они мотивируют? Требуют ли коммуникативные атаки применения строгого голоса или сдвинутых в гневе бровей, повышенного тона для усиления эффекта? Да и есть ли эффект? Есть привычка... и ей уже давно нет

никакого объяснения. Есть попытки мистифицировать методы установления дисциплины: то ли в форму всех одинаковую надеть, то ли крикнуть погромче, то ли дневники пособирать.... Вот только рождается ли в результате этих мистификаций ДОВЕРИЕ, необходимое для совместной деятельности?

Проблема с прошлого урока

В конце урока детям предлагается задание, в ходе которого должны возникнуть трудности с выполнением, из-за недостаточности знаний или времени, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке. Таким образом, тему урока можно сформулировать накануне, а на следующем уроке лишь восстановить в памяти и обосновать.

Например, составить словарь из слов, оканчивающихся одинаково – «кратия». Прием редко бывает эффективным, так как урок проходит один раз в неделю, сказывается отвлекающее действие других уроков. А вот исследования по значимым темам организовать, таким образом, значительно легче.

ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ УРОКА, МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема-проблема

Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, а чем больше мнений, чем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руководить процессом отбора может сам учитель при субъект-субъектных отношениях или выбранный ученик, а учитель в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность. Например, для темы урока "подросток в семье" построен такой план действий:

1. повторить сведения о семье, о подростковом возрасте;
2. определить, как эти понятия между собой связаны;
3. подготовить плакаты – дайджесты, показывающие различные функции семьи в жизни подростка (экономическую, эмоциональную, репродуктивную и т.п.);
4. определить закономерность взаимосвязей, сделать выводы: с помощью цитат из различных источников или совместных решений группы.

Подготовка к эффективному восприятию

На этапе актуализации учебного материала задаются вопросы, направленные на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводит учеников к определению степени собственной некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает мотивирующая ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель самими учениками и фиксируется на доске и в тетрадях.

Поиск лишнего

Ученикам предлагается через анализ общего и отличного, найти лишнее, обосновывая свой выбор в предложенном тесте или иллюстрациях, или звуках. Они и сами с удовольствием сочиняют задания такого типа.

«Додумывание»

Предлагается тема урока и слова-"помощники", с помощью которых и на основании работы с информационными источниками дети формулируют цели урока.

Повторим, изучим, узнаем, проверим

Вектор

Это упражнение полезно для ребят, которые легче усваивают учебный материал от общего к частному. Линия на доске размечена вехами на этапы изучения темы, формы контроля, периоды, на которых можно спланировать свой будущий успех, а где попросить помощи. Функция работы с линиями времени есть в коллекции продуктов SMART-доски¹, что помогает детям увидеть - что именно может являться конечным продуктом изучения темы, что нужно знать и уметь для успешного усвоения каждой последующей темы.

¹ <http://www.smartboard.ru/viewforum.php?id=2>

Случай и азарт

Формула: учитель вводит в урок элементы случайного выбора. Например, аксессуар урока - игровая рулетка, как в телевизионной игре “Что? Где? Когда?”. Объектом случайного выбора может стать решаемая задача (как в телевизионной игре), тема повторения, тема доклада, вызываемый ученик. Кроме рулетки, используют мягкий мячик или бумажный самолетик – в кого попадет, кубики-игральные кости, монетку (орел или решка), тянут жребий, вынимают бочонки русского лото с номером учащегося в журнале, запускают цепочку с такой-то парты в таком то порядке, устраивают считалки ...

Экспертиза

Объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибки. Младшие ученики заранее предупреждаются об этом. 8-9 классам можно подсказывать «опасные места» интонацией или жестом. При такой постановке работы, старшие уже умеют мгновенно пресекать ошибки условным знаком или пояснением, когда оно требуется. Приучайте детей мгновенно реагировать на ошибки. Поощряйте внимание и готовность вмешаться (первому, кто «поймал» ошибку - пять!). Ученик получает текст (или скажем, разбор решения задачи) со специально допущенными ошибками – пусть «поработает учителем». Тексты для конкурентов – задания могут накануне приготовить ученики параллельного класса.

ПЕРВИЧНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И УСВОЕНИЕ НОВОГО ТЕОРЕТИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА (ПРАВИЛ, ПОНЯТИЙ, АЛГОРИТМОВ...).

Удивляй!

Техника сальто. В определении какого-либо понятия, одно из ключевых слов заменяется на противоположное. Цель – понять значимость каждого слова.

Пресс-конференция

Выбирается герой. Ему задаются вопросы «представителей прессы». Необходимо достойно продержаться в роли определенное время.

Привлекательная цель

Это может быть повышенная оценка за четверть, причем тогда задание должно быть очень не простым. Или бонус. Или приз познавательного характера. Или статус в коллективе на определенный период. Или...

Своя опора

Ученик составляет собственный опорный конспект по новому материалу. Этот приём уместен в тех случаях, когда учитель сам применяет подобные конспекты и учит пользоваться ими учеников. Как ослабленный вариант приёма можно рекомендовать составление развёрнутого плана ответа (как на экзамене).

Замечательно, если ученики успеют объяснить друг другу свои опорные конспекты, хотя бы частично. И не самая большая беда, если ЛОС очень похожи между собой, наоборот, это повод ощутить потребность в собственной уникальности и выразить себя иначе.

Отсроченная отгадка

Используя работу над изучением этимологии слова, «говорящих фамилий», можно применять этот прием. Следующий урок нужно начать с ответа на этот вопрос.

Вопросы к тексту

Прием одинаково полезен как для мотивации, так и для развития и устной и письменной речи. К изучаемому тексту предлагается за определенное время составить определенное количество вопросов - суждений: Почему? Как доказать? Чем объяснить? Вследствие чего? В каком случае? Каким образом?

Прочитав абзац, учащиеся выстраивают суждения, составляют вопрос и записывают его в тетрадь.

ФОРМЫ ОПРОСА НА УРОКЕ

индивидуальный;
с устным комментированием;
магнитофонный;

с предварительной подготовкой;
с опорой на план; с опорой на наглядность;
с опорой на структурно-логические схемы;
«тройкой»;
фронтальный устный;
фронтальный устный, программированный;
фронтальный с использованием лингафонного или компьютерного оборудования;
в процессе беседы;
в процессе дискуссии;
с взаимоконтролем учащихся;
письменный пятиминутный; письменный, более глубокий;
письменный самодифференцированный;
по карточкам;
тестовый альтернативный;
тестовый с конструируемыми ответами;
с перфокарточками;
путём взаимопроверки домашних работ;
путём взаимопроверки самостоятельных работ;
путём анализа спроецированных на экран ошибочных решений;
путём письменного комментария письменных работ.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВЫПОЛНЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

«Да-нетка» или Универсальная игра для всех

Ученик загадывает нечто (число, предмет, процесс, героя, явление, и др.).

Учитель и другие ученики пытаются найти ответ, задавая вопросы. На эти вопросы загадавший отвечает только словами: "да", "нет", "и да и нет".

"Да-нетка" учит:

- связывать разрозненные факты в единую картину;
- систематизировать уже имеющуюся информацию;
- слушать и слышать соучеников.

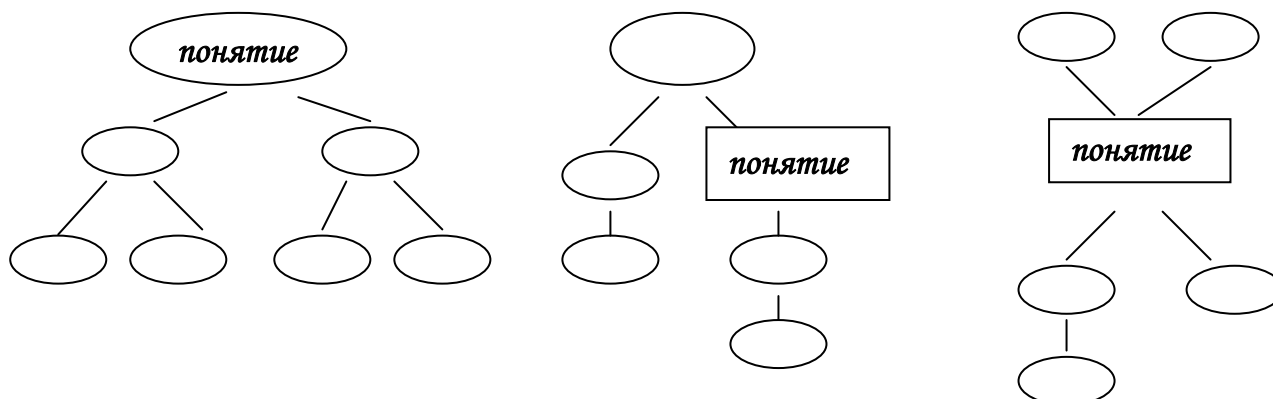
ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ

Взяв за основу подготовки кодификатор и спецификацию и, составляя план подготовки к ЕГЭ, важно начать с установления минимального уровня словарного запаса. Только когда лексика авторов заданий и ученика, будущего участника ЕГЭ в основном сравниваются можно рассчитывать и на понимание сути вопросов и заданий разного уровня сложности.

Словарная работа организуется с помощью методов и приемов, описанных в параграфе 2.2. Кроме лексики, необходимо и навыки потренировать.

Можно провести моделирование или схематизацию своего понимания, действий в виде рисунка или схемы. Интересно получается со стикерами – отдельные термины написаны на маленьких стикерах, из которых выклеивается схема. Упражнение особенно эффективно на стадии систематизации и повторения перед ЕГЭ.

Фиксация ассоциативных связей любого понятия эффективна на начальной стадии работы в теме в виде *кластера (гроздь)* – фиксация системного понятия с взаимосвязями в виде:



Упражнение «*Архивариус*» – в образе изучаемого понятия написать сообщения о «себе» с использованием собственных записей, иных источников информации. Например, я опишу свойства денег из роли доллара или рубля...

Упражнение «*Почти по Шюцу*» – все ученики усаживаются на один ряд. На первой парте стоит табличка «Люди с улицы».²

Учитель или ученики друг другу называют понятия. Тот, кто сможет объяснить смысл понятия, пересаживаются на ряд с табличкой «Хорошо информированный гражданин». Те, кто сможет не только объяснить суть понятия, но и привести примеры, иллюстрирующие этот смысл, покажут связь с другими понятиями, пересаживаются на третий ряд с табличкой «Эксперты». Такое упражнение уместно в ходе подготовки к ЕГЭ и при завершении изучения темы.

Упражнение «*Ранжирование*», расположение в нужном порядке понятий – по мере степени понимания, важности в контексте высказывания, соподчиненности и т.п. Например, распределить понятия по мере формирования качеств в процессе взросления: *умозаключение, суждение, восприятие, ощущение, понятие, представление*.

Восстановление деформированного высказывания, правила, текста или дополнение пропущенными словами (например, когда каждое третье или пятое слово пропущены).

И только на третьем этапе подготовки стоит начать проходить тестирование в полном объеме по каждому крупному блоку или теме: тест выстроен по структуре как демоверсия ЕГЭ, только по теме «Познание» или «Экономика».

Завершая подготовку, стоит проходить он-лайн тестирование в комплексе, по всем темам сразу.

Важно вести учет успехов в ходе подготовки. Это может в равной степени заинтересовать как ученика, так и его родителей, да и учителю даст повод для анализа собственной деятельности.

Табл.2

Матрица мониторинга степени готовности к ЕГЭ по обществознанию

список класса	Успеваемость	Олимпиады НПК	Когда решил	Информационная база	Баллы				Узкие места	Вывод о готовности
					1	2	3	4		

² Используется терминология А.Шюца. См. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира.

Блиц-контрольная

Контроль проводится в высоком темпе для выявления степени усвоения простых учебных навыков, которыми обязаны овладеть ученики для дальнейшей успешной учебы.

По темпу блиц-контрольная сходна с фактологическим диктантом. Отличие же в том, что сюда входит проверка владения формулами, расчетами при решении экономических задач, другими стандартными умениями. Включает в себя кратное 5 количество стандартных заданий. Время — примерно по минуте на задание.

Технология проведения:

до: условия по вариантам открываются на доске или на плакате. При возможности условия распечатываются и кладутся на парты текстом вниз. По команде — переворачиваются.

во время: на парте — чистый лист и ручка. По команде ученики приступают к работе. Все расчеты, промежуточные действия — на листе, ответ обводится рамкой. Никаких пояснений или стандартного оформления задания не делается. По истечении времени работа прекращается по четкой команде.

после: работы сдаются учителю или применяется вариант самопроверки:

а) учитель диктует правильные ответы или, что лучше, вывешивает таблицу правильных ответов. Ученики отмечают знаками "+" и "—" свои результаты;

б) небольшое обсуждение по вопросам учеников.

Блиц-диктант

На доске перечень терминов по теме.

Дана команда выписать на свой листочек пять любых, например, самых понятных примеров.

Дана команда сдать листочки. Тут же сразу листочки раздаются снова в хаотическом порядке другим ученикам.

Дана команда объяснить значение, смысл терминов, написанных на листочке.

Подписать работу.

Дана команда сдать листочки.

Проверка может быть проведена учителем, но эффективнее поручить её ученикам, особенно слабоуспевающим, много пропустившим. Проверку они производят с помощью словаря. Для них это практическая работа. Для остальных — форма контроля.

На стикерах ребята пишут по одному слову из домашнего параграфа или изученной темы. Стикеры лепятся на доску в хаотическом порядке. Каждому ученику выдаются по 3-5 стикеров и предлагается составить осмысленное предложение с использованием всех слов на стикерах. Проверку осуществляет учитель или самые продвинутые ученики. Для них это практическая работа по систематизации понятий.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СФОРМИРОВАННЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Мини-проекты

Учебный проект как комплексный и многоцелевой метод имеет большое количество видов и разновидностей. Исследовательский мини-проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Оно включает обоснование актуальности выбранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос. Учащиеся могут сами выбрать возрастную группу для опроса в зависимости от поставленной перед ними задачи или группу для опроса определяет сам учитель (этот вариант более приемлем на первоначальном этапе, когда дети только знакомятся с такой формой работы).

Учитель “подталкивает” детей к правильному выбору темы исследования, попросив ответить на следующие вопросы.

Что мне интересно больше всего? Чем я хочу заниматься в первую очередь? Чем я чаще всего занимаюсь в свободное время? По каким предметам у меня самые хорошие отметки? О чём хотелось бы узнать как можно больше? Чем я мог бы гордиться?

Ответив на эти вопросы, ребенок может получить совет учителя, какую тему исследования можно выбрать.

Тема может быть: фантастической (ребенок выдвигает какую-то фантастическую гипотезу); экспериментальной; изобретательской; теоретической.

Решение этимологических задач

Учащиеся учатся выбирать правильный вариант толкования слова из имеющегося набора.

Озвучивание немого кино»

Учащиеся озвучивают фрагмент художественного, мультипликационного и др. фильма после предварительной подготовки.

«Реставратор»

Учащиеся восстанавливают текстовый фрагмент, намеренно «поврежденный» учителем.

«Перевод с латыни»

В качестве задания на доске или на индивидуальных карточках предлагается фраза на латыни с требованием не только перевести её на русский язык, но и ответить на неё, продолжить её, поспорить с ней и т.д. На эмоциональные возражения детей о том, что они латынь не изучали, необходимо сделать очень строгое и непреклонное выражение лица и настойчиво потребовать выполнения задания в короткие сроки. Принцип перевода очень прост – прочитав фразу на латыни вслух, в ней легко можно услышать знакомые грамматические основы – это облегчит перевод. Далее включаем логику, помощь друга и задание выполнено. В самом крайнем случае выручит любимый www.google.ru с телефона или с планшетки. И это тоже поиск информации и обдумывание её! Не всякая латинская фраза может стать стимульным материалом к данному упражнению, поэтому список в помощь:

Табл.3

Примерный перевод латинских фраз

Латинская фраза	Ключевые слова	Перевод-узнавание	Общий перевод
Errare humanum est	Errare humanum	Ошибка – error! Человек - человеческий	Человеку свойственно ошибаться
Divide et impera	Impera	Император – властелин - власть	разделяй и властвуй
Finis coronat opus	Finis coronat opus	Финиш-конец Корона – венец Опус-что-то написанное-какое то дело	конец делу венец
Alter ego	Alter ego	Альтернатива – другое предложение Эго-эгоист-я	мой двойник, другой я
Non progredi est regredi	Non Progredi Est Regredi	Нет Прогресс Есть Регресс	не идти вперед, значит идти назад; не карабкаться(взбираться) вверх, значит падать
O tempora, o mores!	O	O!	О времена, о нравы!

	tempora, o mores!	Время, времена О! мораль, нравы, нормы	
Argumentum ad absurdum	Argumentum ad absurdum	Аргумент Абсурд – нелепость, глупость	Доказательство нелепостью.
Ad disputandum -	Ad disputandum -	Диспут – обсуждение, спор	для обсуждения
Docendo discimus	Docendo discimus	Доцент	уча, мы сами учимся
Historia magistra vitae	Historia magistra vitae	История Магистр-учитель жизнь	- история учитель жизни (Марк Туллий)
Verba magistri	Verba magistri	Вербализация – проговаривание Магистр - учитель	слова учителя
Jurare in verba magistri	Jurare in verba magistri	Закон в словах учителя	клясться словами учителя
Labor corpus firmat	Labor corpus firmat	Лаборатория – место научной деятельности, ТРУДА Корпус – туловище- тело	труд укрепляет тело
Non scholae, sed vitae discimus	Non scholae, vitae discimus	Нет Школа Жизнь	мы учимся не для школы, а для жизни
Repetitio est mater studiorum	Repetitio Mater studiorum	Репетиция- повторение Мать Студент-учащийся- учиться	повторение - мать учения
Tempora mutantur et nos mutantur in illis	Tempora mutantur mutantur	Времена Мутация-изменение Мутация-изменение	времена меняются и мы меняемся вместе с ними (Овидий)
Usus est optimus magister	Optimus magister	Оптимальный- лучший Магистр - учитель	опыт - наилучший учитель

ОБОБЩЕНИЕ УСВОЕННОГО И ВКЛЮЧЕНИЕ ЕГО В СИСТЕМУ РАНЕЕ УСВОЕННОГО

Группировка

Основанием классификации будут внешние признаки, а формулировка задания будет задачей урока. Например, расстановка в схему-систему всех понятий из тему «Политология».

Повторяем с контролем

Ученики разрабатывают списки контрольных вопросов ко всей ранее изученной теме. Возможен конкурс списков. Списками обмениваются и раскрывают значение понятий в списке. Снова произвольно меняются и проверяют правильность выполнения со словарем или учебником. Можно провести контрольный опрос по одному из списков и т.п.

Повторяем с решением

Ученики разрабатывают списки вопросов, ответы на которые позволяют дополнить знания по всей ранее изученной теме. На некоторые из этих вопросов уместно дать ответ. Но совсем не обязательно на все.

Пересечение тем

Ученики подбирают (или придумывают) свои примеры, задачи, гипотезы, идеи, вопросы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Вопросы для рефлексии:

Что нужно выполнить?

Зачем это нужно выполнить?

Как это выполнить?

Для чего полученные знания и умения нужны на следующем уроке?

Какие могут быть сложности?

Что повторить?

На что обратить внимание?

Какова будет тема следующего урока?

Кто из одноклассников может выступить в роли консультанта?

Специфика домашних заданий:

с комментированием;

с выбором варианта задания.

Домашняя работа:

чтение учебника;

использование плана;

составление плана;

письменные ответы на вопросы;

формулирование вопросов по изучаемому материалу;

анализ структурно-логических схем;

взаимопомощь учеников.

**Учебно-методическое пособие
Теория и практика
изучения обществознания в школе**

Е.В.Прямикова, Н.В.Ершова
Подписано в печать 17.12.2014 Формат 147х205/16
Бумага писчая. Усл.печ.л.18
Тираж 300 экземпляров. Заказ №322
ООО РОБИК.RU
Ул.Сулимова д.50 оф 0.24